Pedro Magalhães

Bases anticoloniais para o ensino histórico-crítico de química

primeiras incinerações

EDUFBA

Bases anticoloniais para o ensino histórico-crítico de química: primeiras incinerações

Pedro Magalhães

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MAGALHÃES, P. *Bases anticoloniais para o ensino histórico-crítico de química*: primeiras incinerações [online]. Salvador: EDUFBA, 2025, 493 p. ISBN: 978-65-5630-765-7. https://doi.org/10.7476/9786556307657.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

Quando se é docente, muitos problemas aparecem no trabalho diário e, muitas vezes, parece que existe um pacto de silêncio dentro da área da educação acerca deles. Como se fossem questões tácitas ou que "você aprende com a prática". Com abordagens mais novas do ensino de química, como o ensino de história e cultura afro-brasileira, acontece o mesmo. Não nos ensinaram o que considerar num planejamento, quais conteúdos ensinar, onde estudar (somos originalmente de química, afinal), quais fontes buscar para fazer essa relação entre história e cultura negra com química porque esses elementos são fundantes para realizar qualquer trabalho na sala de aula. Não nos prepararam para isso, mesmo com os mais de 20 anos de existência da obrigatoriedade do conteúdo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dito isso, escrevi este livro para propor os fundamentos teóricos para que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de química deixe de ser quase impossível de tão tácito para se tornar sistemático e viável para todes. Está longe de ser uma receita, mas exploraremos juntes a teoria na prática em exemplos práticos. O meu maior desejo é que esta obra te ajude, colega docente, a cumprir os anseios de quem veio antes de nós: colocar a ciência a serviço do proletariado negro.

O autor

Bases anticoloniais para o ensino histórico-crítico de química

primeiras incinerações

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Reitor
Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-reitor
Penildon Silva Filho

EDUFBA

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora
Susane Santos Barros

Conselho Editorial

Titulares
Angelo Szaniecki Perret Serpa
Caiuby Alves da Costa
Cleise Furtado Mendes
Evelina de Carvalho Sá Hoisel
George Mascarenhas de Oliveira
Mônica de Oliveira Nunes de Torrenté
Mônica Neves Aguiar da Silva

Suplentes
José Amarante Santos Sobrinho
Lorene Pinto
Lúcia Matos
Lynn Alves
Paola Berenstein Jacques
Rafael Moreira Siqueira

fapesb
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

GOVERNO DO ESTADO BAHIA
SECRETARIA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

Pedro Magalhães

Bases anticoloniais para o ensino histórico-crítico de química

primeiras incinerações

Salvador
Edufba
2025

2025, Pedro Magalhães.
Direitos para esta edição cedidos à Edufba. Feito o Depósito Legal.
Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenação editorial
Cristovão Mascarenhas

Coordenação gráfica
Edson Nascimento Sales

Coordenação de produção
Gabriela Nascimento

Assistente editorial
Bianca Rodrigues de Oliveira

Capa e projeto gráfico
Rodrigo Oyarzabal Schlabitz

Revisão
Larissa Cruz Santos
Cristovão Mascarenhas

Normalização
Kátia de Oliveira Rodrigues

Ilustrações
Rebeca Victória Rocha

Imagem da capa
freepik.com

Foto do autor na orelha
Saturno Oliveira

Sistema Universitário de Bibliotecas - SIBI/UFBA

Magalhães, Pedro.
Bases anticoloniais para o ensino histórico-crítico de química : primeiras incinerações / Pedro Magalhães. – Salvador : EDUFBA, 2025.
493 p. : il.

ISBN: 978-65-5630-765-7

1. Química – Estudo e ensino. 2. Pedagogia crítica. 3. Relações étnicas. 4. Relações raciais. I. Título.

CDD: 540.7

Elaborada por Tatiane de Jesus Ribeiro CRB-5: BA-001594/O

Editora afiliada à

ASOCIACION DE EDITORIALES UNIVERSITARIAS DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Editora da UFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina
40170-115 – Salvador, Bahia / Tel.: +55 71 3283-6164
edufba@ufba.br / edufba.ufba.br

Um grito coletivo. Um refrão.

– Paulina Chiziane, escritora moçambicana.

Para minha mãe, quem sonhou comigo.

Agradecimentos

Este texto tem o dedo e o carinho de muita gente, sem as quais eu nem chegaria aqui.

Esse foi um caminho muito difícil. Tanta coisa aconteceu durante a escrita deste trabalho: até uma pandemia! Honestamente, por isso, no início da pesquisa, eu nem achava que ia chegar até aqui simplesmente por não achar que estaria vivo. Mas, por alguma razão, sobrevivi. Quando já estava vacinado, o outro obstáculo era a autoimagem ante a pesquisa. É uma área nova, eu vim da Eletroquímica de Compostos Inorgânicos e, apesar de ter escrito a monografia na parte de História e Filosofia das Ciências, não era educação, não era pedagogia histórico-crítica, não era nem marxismo, senhoras e senhores. Então, não achava que conseguiria, que eu ia dar conta, ainda mais com o volume de coisas para fazer e ler.

Muita gente me convenceu que eu podia e me deram condições para realizar a pesquisa que deu origem a este livro. Cabe agradecer, sobretudo pelas sutilezas. São as que fazem a diferença. Tentei não pecar por falta, eu juro!

Em primeiro lugar, meu mais singelo agradecimento ao povo brasileiro, mas, mais especificamente, às trabalhadoras negras, como a minha mãe. Elas são quem mais contribuem para os cofres públicos e, por isso, viabilizam fundos para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) apoiarem financeiramente pesquisas como a minha.

É muito difícil lidar com tanta coisa ao mesmo tempo e a pós-graduação se impõe na vida da gente como um trabalho precarizado, afastando nossos gostos, nossas vontades e enfraquecendo as nossas relações. Você vira uma máquina de escrever e ler especificamente o que você pesquisa, ansiose a todo o tempo se não estiver fazendo isso. Uma consequência é que você vira a amizade que some, com quem as pessoas acham que não podem contar porque está ocupado demais e é horrível. Damos a sorte de encontrar gente na vida que nos cuida e

entende essas ausências, não anulando, porém, o quão hostis elas são. Em primeiríssimo lugar, portanto, eu queria agradecer a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, vivenciaram as minhas ausências. Ao mesmo tempo, quero deixar aqui as minhas desculpas a vocês. Eu queria estar ao seu lado mais vezes, mas não consegui. As coisas me sufocaram. Sua compreensão e, sobretudo, a sua insistência ao não desistir de mim, porém, foram respiros e por elas eu agradeço muito. Faço o compromisso de tentar ser mais presente.

Agradeço aos meus familiares pelo desvelo.

Uma dessas que vivenciou minha ausência foi minha avó, Abigail. Bigu, você é tudo de mais lindo na minha vida e eu fui besta de ter deixado de ver essa beleza com mais frequência. Eu te amo muito e te agradeço por tanto carinho, tanto cuidado, tanto amor nesses últimos 27 anos. Obrigado por ser minha educadora, minha farmacêutica, minha fada das plantas. Aproveito também para agradecer a meu pai, Jorge, e a minha irmã, Jana, pela constante lembrança e apreço. Espero que a gente se veja mais e os amo muito também. Agradeço a meu irmão Mau, sua companheira Tai, e a minha sobrinha Anna Lurian, pela insistência e lembranças. Amo muito e sinto muitas saudades de vocês. Minha futura astrônoma que já é influencer e muito articulada, Anna Lurian, tio ama muito. Faremos mais memórias.

Quero agradecer também às minhas tias, Pâmela, Uilde, Inês e Luana; e aos meus tios André e Sérgio; à minha vó Alina, e ao meu avô Sérgio por lembrarem de mim. O sorriso de vocês quando nos vemos me preenche e, por isso, sou grato. Grato também pelo cuidado que vocês têm comigo, desde as preocupações por estudar demais ou o alimento do corpo (almoços, lanchinhos) e da alma (a cachaça mais gostosa da Bahia, dindo!).

Não posso deixar de agradecer à prirmandade: Fúlvia, Chay, Renatinho, Tiago, Fofis, Patrícia, Martinha e Luiz. Apesar de nos falarmos com pouca frequência, o carinho existe, sobretudo quando vocês me reconhecem enquanto gente e primam pela minha felicidade ao não só vibrar pelas minhas vitórias, mas me apoiar com afeto e carinho quando minha felicidade é exposta na sua diversidade – mesmo eu me fechando, mesmo nos conhecendo pouco, mesmo devendo uma histórica cachaça de jambu para uma de vocês. Ainda bem que vocês são meus primos e primas; espero que nos aprocheguemos mais.

Eu preciso deixar um agradecimento reservado para minha aborrecente predileta, minha prima Jéssica, que é uma doçura. Você precisa superar logo essa adolescência, mas eu amo você desse jeito também. Obrigado pelas conversas,

pelos pitacos nas minhas roupas[1], por me ajudar a filmar quase todos os meus vídeos públicos e não listados, por brincar de dominó mexicano (tchutchú...), por desenhar comigo, pelo sorriso, pelo carinho.

Agradeço às amizades por não desistirem.

Preciso agradecer a Rafael pela persistência de me mandar mil memes por dia e pela paciência comigo ao não ver todos eles. A pandemia nos serviu a aproximação e aproveitamos. Preciso, agora, aproveitar mais a dádiva que é ter você perto (literalmente, porque Rafa mora cinco minutos de buzu da minha casa). Obrigado por não desistir de mim.

Jefferson também não pode faltar aqui. É outro persistente, que não desiste de mim. Nesses mais de dez anos, com altos e baixos, estamos aqui. Quero agradecer pelo cuidado, pelo carinho, mas, sobretudo, pela pujante honestidade que atravessa suas palavras e o afeto nos seus atos. Jeff é um verdadeiro cuidadoso com as pessoas que passam pela sua vida – verdadeiro porque não mente, cuidadoso porque nos entende como valiosas, nos valoriza. Muito obrigado pela verdade e pelo valor, amigo.

Aquí también debo acordar de Lupe, Vick, Cookie y Ricardo, mis corazones que pulsan en México. Otros tres persistentes a quien extraño muchísimo. La distancia nos da solamente la internet como forma de plática. De hecho, lo que pasa es que la cantidad de cosas que hacer me alejan más que cercan de la internet y por eso sigo un chingo de tiempo sin platicar con ustedes. Así que les doy las gracias por, a pesar de todo, siguieren sin desistir de este tipo que les escribe. A ti Lupe, te agradezco por el lindo cuidado que siempre tuviste conmigo. A Vick y a Rick por la amistad. Cookie, mi galletita animal, eres linda y extraño llevarte para caminar. Los quiero muchísimo y porfis nunca se les olviden que aquí tienen una casa.

Ainda sobre os presentes que o México me deu, tenho que lembrar que, no Brasil, meu coração pulsa em diferentes estados. No Goiás, com Mari e Helô. No Mato Grosso do Sul, com Ana Paula e Helena. Em Pelotas, com Arthur (na pronúncia soteropolitana, obviamente). Em São Paulo, com Lis, Lucas, Cari, Ana Carol e Arthur. Na Costa Rica, estado brasileño, pulsa forte com minha amiga Alon. Obrigado ao acaso por nos reunir, obrigado a vocês por fazer, desse efêmero encontro, uma perenidade.

---

1 Gente, eu só saio na rua com o aval de Jéssica! Quando tá bom, é culpa dela. A sorte é que, quando tá ruim, também...

A Larissa e a Karen pelo carinho constante. Muito obrigado por cuidarem de mim, por me lembrarem da necessidade de viver, por me mandarem memes e por liberarem o *e-mail* de vocês para serem a nuvem *backup* dos mais de 50 arquivos deste livro. Amo vocês e seus *e-mails*. A gente precisa se ver mais, com urgência, tejem atentas! Ah, obrigado, Larissa, pela revisão cuidadosa deste texto, com direito a reunião e tudo!

Minha mamãe, Erica Larissa, tem um papel importante aqui. Primeiro que ela pariu minhas vontades antes mesmo que eu as pudesse entender e é por isso que ela é minha mamãe. Segundo porque era uma das pessoas que mais suportava minha constante insuportabilidade com as coisas do mestrado, sendo uma grande crítica admiradora do meu orientador. "*Como vamo na disserty? Me conte. Quer que eu dê paulada em Hélio? Eu dou. Eu sou assim, resolvo com violência*", disse ela. No processo de publicação deste livro, Erica, segundo ela, já sabia que ele ia vencer o Edital Publicações da Fapesb. Que bom que ela acreditou. A gente precisa de pessoas que acreditem pela gente, de quando em vez. Te amo!

Ruan David e Carlos Victor não têm semelhanças só por serem pessoas com nome composto, mas também porque têm meu carinho. Eles não se conhecem, é verdade, mas viveram com muita compreensão a minha ausência porque também viviam algo parecido. Essa contingência de uma vida diversamente louca nos afasta, mas sempre com lembranças, seja com vídeos de axolotes e idas ao cinema, certo, Carlos? Ou com *tweets*, plantões e casadinha de acarajés e abarás durante fofoquinhas em paupérrimas cinco horas, né, Ruan? Obrigado por tanto, meninos!

Pri e Rebeca foram os presentes de 2021 que se consolidam em 2022, após uma expulsão que nós três sofremos mediante acusação de praticar ato de balbúrdia, sendo cerceades do direito de fala e interação com o público. Viramos a turma do barulho! É um querer bem constante, com mimos, com triplexes, com almoços, com saídas, com desmaios, com fofoquinhas, picolés, sorvetinhos e açaís. Obrigado pelo afago diário, por tornar a rotina menos aturdida. Obrigado pelos presentes que são Márcio e Laís. Obrigado, Rebeca, pelas ilustrações deste trabalho. Obrigado por acreditarem em mim. Foram as que acompanharam o processo de submissão do projeto que se tornou este livro, com todas as minhas inseguranças e descrenças, do início ao fim. E não largaram de mão! Obrigado por tanto amor. Amo muito vocês.

Aqui também não posso deixar de lembrar de Filipe, Luana e Hilca pelo cuidado e por torcerem para esta pesquisa funcionar. Filipe é uma grande referência de persistência, dedicação e pertinência – ele projeta, se dedica e concretiza.

Luana deixa os meus dias mais leves, lembrando de acreditar na positividade e no trabalho para fazê-la acontecer. Hilca exala elegância e me ensina determinação e competência. Por tanto em tão pouco tempo, agradeço.

Paulinho é constância. Paulo Marcos foi uma das aproximações que a pandemia trouxe e que trabalhamos para que se mantivesse. Meu amigo historiador, sociólogo, antropólogo e cientista político é, seguramente, um presente. Nós nos conhecemos em 2014, mas só nos vimos pessoalmente em 2017, duas vezes, e depois apenas em 2018? 2019? Sempre nos falamos muito, claro que com baixas, mas a pandemia intensificou esse contato e, como Paulinho é a única pessoa que eu conheço que gosta de falar ao telefone, foi a tampa e a panela. Te amo muito, amigo, e não consigo ver minha vida sem você!

Com muito bom gosto para moda e leitura, Everton sempre me manda dicas do que tá lendo e do que tá vendo. Quando saímos, a conversa é em disparada e quase sempre fica faltando tempo para continuar o papo. Obrigado por me apresentar tanta coisa legal e pelo cuidado das lembranças, querido. Espero que a gente papeie mais e sempre.

Luiza e Luiz Henrique, nós fomos viver a vida cada um em um canto e transbordando de saudades. Meus amores que, mesmo longe, estão aqui comigo, na (des)confiança nas relações que me ensinou Luiz e na necessidade de ver a vida na sua multiformidade e complexidade, como me ensinou Luiza. Luiza e Luiz vibraram comigo numa mesa de bar quando descobri que este livro seria publicado. Eu sinto falta da gente convivendo diariamente, mas é o movimento da vida complexa e multiforme que determina as relações; basta, apenas, lembrar de confiar nas relações e cuidar delas. Amo vocês, obrigado por tanto.

Quero aproveitar para agradecer às fofuras que a química me deu, hoje nos nomes de Najara, Gala, Sophia, Bruna, Joabe, Kananda, Mai, Jean, Bruno, Hannah, Janis, Andrei, Gabi pela gentileza do apoio durante o curso, mas sobretudo pela persistente amizade e discussões. Vocês, seguramente, tornaram o Instituto de Química um lugar menos hostil quando por lá estivemos.

A oceanografia também fez morada na minha vida e, se contar os profissionais, dá pra abrir uma empresa. Will, Ingrid e Laís são bênçãos que o mar me deu. Foi um mar revolto que trouxe Will, mas ele era brisa e ficou, trouxe e achou paz; Will também trouxe com ele Ingrid e Laís. Ingrid, minha mestra, sacudia a vida, e Laís, calmaria. Sou muito grato por tanto carinho e revigor que vocês me dão, lindes. Amo vocês.

Era só Victor Paiva mesmo para propor organizar um cursinho pré-vestibular *on-line* durante a pandemia para atenuar as dificuldades de estudantes

causadas pelo não adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2020. Victor é movimento, desde a dança até a experiência na organização de cursinhos pré-vestibulares. Fundador do Pré-Vest na Universidade Federal da Bahia (UFBA), né, mores? Hoje mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e incentivado a continuar o trabalho por ninguém menos que a Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, amores. A nossa Beyoncé. Victor pesquisa o movimento que viveu e vive. Meu orgulho! Obrigado por me ensinar movimento, por me mandar memes, pelo carinho e lembrança constantes.

Eu estou devendo um xisburgue pra ela já tem aí uns cinco anos e ele deve sair assim que ela voltar de viagem. Marina foi um presente que a licenciatura me deu e é uma das pessoas que acreditam em mim e me dão muito suporte, especialmente nos concursos da vida. Ela bota fé mesmo e não abre mão. Marina ouve minhas angústias, aposta nas minhas maluquices e me trata como par científico, de igual para igual. Fico muito honrado! Obrigado por tanto, amiga. Já quero mais xisburgue logo.

Quero registrar a minha gratidão por Saturno. Chegando no ano dos estresses, trabalho acumulado, concursos e outras agonias, Sat vem para trazer leveza, refrigério para a memória, para a mente porque me faz esquecer dos desassossegos, lembrar de coisa boa e estimular a possibilidade de sonhar. Elu acompanha, está presente e acredita, mesmo quando eu não. Saturno me incentiva a ser o melhor que eu não sabia nem que eu poderia ser, mas elu previu que eu poderia. Elu me dá suporte, é paciente, compreensive e sinônimo de acolhimento. Quem me deixa leve para me soltar. Saturno me dá coragem – que elu tem aos montes e eu só um pouquinho – para eu fazer as coisas com medo mesmo. Elu é com quem eu sorrio e livremente me emociono como de primeira vez. É meu dengo e eu ainda poderia ser mais grato. Você, amor, é acalanto, preenche de calor o coração e, por isso, sou inteiro quando estou com você. Sou um sortudo de poder estar ao seu lado e dividir sua companhia. É um amor que ninguém comensura, mas eu o sinto enorme; eu te amo sem limites e a gente está vivendo uma grande história.

Minha base é antiga e ela precisa ter seu lugar aqui na gratidão. Minhas amizades mais antigas, como Carlinhos, foi um presente que os tempos me deram. Um integrante da cota da advocacia na minha vida, Carlinhos foi meu primeiro amigo, lá quando eu era um tiquinho da educação infantil. Foi com quem aprendi a conversar, a brincar, a dar risada, a fazer piada e a desenhar. Anos depois, a vida o trouxe de volta, com direito a reencontro presencial no

show de Liniker. Te amo muito, querido, e feliz que já nos vimos de novo e de novo! Você é meu orgulho!

Ainda sobre as bases, entre os meus persistentes, estão meus amigos do ensino médio, de quem não abro mão e, felizmente, eles estão sempre comigo, mesmo a distância pela vida imposta. Aqui dou os mais altos agradecimentos, por formarem o meu afeto, Lucas; a minha perspicácia, Grazi; a minha convicção, Fig; o meu comprometimento, Emo; o meu candor, Carol Freitas; a minha insubordinação, Nai; a minha competência, Carol Lisboa; o meu humor, Xandy; a minha autenticidade, Ane; a minha ternura, Brisa.

Não posso deixar de agradecer ao melhor e mais bonito grupo de pesquisa do mundo, meu Enconciências, Grupo de Pesquisa em Ensino Concreto de Ciências e Matemática, nos nomes de Caio, Carol, Helen, Igor, Ingrid, Lore, Mai, Meiri, Iza, Victor, Alê, Ises, Lucas, Márcio e Cynthia. O grupo me acolheu, acolheu minhas angústias, me deu apoio, me fez estudar, me formou. Sou muito grato pelas comidinhas nas confraternizações, as dancinhas, os abraços, as conversas e os debates. Era o melhor grupo que eu poderia ter nesse programa. A quem chega, Alanderson e Olamilekan Kayode, as minhas mais calorosas boas-vindas: contem comigo para quando precisarem!

Meus Enconcilouros, os calouros oficiais do Enconciências – o resto é novato, Enconcinovos –, merecem um destaque. Sem Carol com seu humor, Igor com seu desvelo, Lore com sua persistência e Meiri com sua elegância, seria muito mais horroroso fazer o mestrado. As obrigatórias teriam sido mais excruciantes, a matéria de Seminários seria pavorosa e as angústias com a pesquisa seriam ainda mais difíceis de lidar. Agradeço muito a esses amores por terem tornado minha passagem pelo mestrado mais leve.

Minha formação como pesquisador marxista se confunde com minha entrada na militância comunista. Integrar um coletivo partidário me deu perspectiva, energia, ódio e horizonte, é bem verdade, mas também me legou a camaradagem. Nesse sentido, quero saudar o Coletivo Negro Minervino de Oliveira, nos nomes de Brenda, Messias, Mat, Andreza, Vilma, Ises, Camila, Nadja; o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e seus coletivos, nos nomes de Carol, Igor, Maeve, Victor – grandes camaradas, grandes quadros, grandes amizades.

Gente, não posso deixar de escrever sobre os meus bebês da turma de 2022 do Quilombo Educacional Santa Bakhita. Seguramente, vocês proporcionaram o meu respiro nesse último ano de mestrado, lembrando-me a todo momento o quão maravilhoso é o trabalho docente, como também o conjunto de potências que vêm com ele. Vocês me instigaram, me ensinaram a confiar (confia...) e a

não desistir das pessoas. Obrigado por me refazarem, em cada aula, o motivo de eu ter escolhido a profissão docente.

Gostaria de agradecer ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Barreiras, e a todas as pessoas que conheci em Barreiras que me acolheram logo de cara pessoal e profissionalmente nesse caminho novo que a vida me deu a chance de trilhar. Alice, Naiala, Jaque, Oz, Paula, Nai, Tânia, Carol, Gui, Jurema, Delânia, Diego, Atauan, Sol Perdigão, Sol Zorzo, Railda, Fernanda... e muitas outras pessoas que tornaram Barreiras calorosa na minha chegada. Não posso deixar de agradecer também às turmas que ensino nessa instituição: cada um de vocês me forma de um jeito bem peculiar. Sou melhor professor a cada aula também porque vocês me ensinam a ser!

Agradeço aos docentes e às docentes que me transmitiram humanidade.

Primeiramente, eu quero lembrar da professora Mestra Walkíria Morato, ou simplesmente Wal. Ela é uma dulcista, professora do estado de São Paulo, e virou minha professora de música por alguns meses entre 2021 e 2022. Wal me ensinou a ler (partitura), a ouvir (música) e como juntar ambos poderia melhorar minha performance ao tocar flauta doce. Tocar flauta foi um dos refúgios para onde eu ia quando as coisas da vida pipocavam e eu não sabia lidar e foi Wal quem me mostrou os caminhos para chegar a esse refúgio. A ela, portanto, destino os maiores agradecimentos. Espero voltar a estudar música contigo um dia!

Preciso agradecer à Profa. Dra. Marina Machado de Magalhães Gouveia, da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por reunir, durante a pandemia, uma equipe de pessoas e ministrar o curso "O Capital na quarentena". Gente, pense numa professora foda e em um curso maravilhoso? Minha primeira leitura do primeiro volume de *O Capital* não teria sido tão produtiva se esse curso não existisse. Recomendo a todo mundo que quiser ter uma interpretação anticolonial dessa obra incontornável. Marina é tremenda! Obrigado demais, professora, por descascar essa cebola comigo!

Não posso deixar de agradecer à Profa. Dra. Emília Afonso Nhalevilo, professora catedrática e atual reitora da Universidade Púnguè em Moçambique, uma sumidade na pesquisa de história e cultura africana no ensino de ciências, pela colaboração e cuidado constantes. Conheci a professora Emília na escrita do meu primeiro trabalho e, desde então, temos firmado uma parceria. Sou gratíssimo por nosso encontro e pela escrita de um dos posfácios deste livro. Espero que nos encontremos pessoalmente tão logo!

Quero agradecer à Profa. Dra. Carolina Picchetti do Nascimento, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e à Profa. Dra. Katemari Diogo da Rosa,

daqui da UFBA, pelo desvelo e carinho na leitura deste texto, pelas contribuições durante a qualificação e por ter aceitado participar da defesa. Este trabalho, seguramente, não teria existido na forma que ele está hoje sem o cuidado, o profissionalismo, a expertise e o rigor científico de vocês durante esse processo. Muito obrigado por opinarem, muito obrigado por me formarem. Ah, e agradeço à professora Carolina por revisitar a obra e elaborar um dos seus posfácios.

Também preciso agradecer à membra, amiga, primeira professora de educação das relações étnico-raciais no ensino de química que eu tive, amiga pandêmica a distância, pernambucana, sorrisão, *gamer*, a ícone fundadora do I Novembro Negro do Instituto de Química da UFBA, a Profa. Dra. Paloma Nascimento dos Santos. Paloma é vivaz e me ensina com sua altivez. Como as outras professoras que compuseram a banca de qualificação, leu este texto com muito carinho e cuidado e, por isso, sou muito grato. Aqui, porém, reservo minha gratidão para a nossa amizade. Conheci Paloma na pandemia, quando foi minha pró de Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de Química. Rendeu a amizade. Sou eternamente grato.

Desejo também fazer reverência e expressar a minha gratidão ao meu professor de Projetos, ao meu professor de Estágio I e II e ao meu orientador da depressão: Tio Hélio. Tio Hélio, nós conseguimos! Terminamos este trabalho! Menino, você não tem noção do impacto que você teve na minha vida. Aliás, este trabalho é o de menos. Propô-lo, porém, possibilitou me revirar por dentro, militar e ver um horizonte. E AGORA EU TÔ PUBLICANDO UM LIVRO, TIO HÉLIO???????? UM LIVRO??????????? E isso tudo é culpa sua! Hélio acredita quando a gente não acredita e quer desistir. Tá vendo o que você conseguiu? Eu vejo todo dia e, por isso, sou muito, mas muito grato, Hélio Messeder. Obrigado por aguentar minhas crises, minhas ansiedades, por ser ouvinte e escutante. Obrigado pelo carinho, pelos memes e por proporcionar material para figurinhas. Muito obrigado por ser meu professor, por ter tido cuidado com o meu texto, com a minha pesquisa e pelo prefácio! Você é luz, Helinho.

Gostaria de deixar também o meu enorme agradecimento à Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba) que acolheu meu manuscrito do aceite à impressão, com os cuidados também dirigidos a mim: com um trabalho cordial do manuscrito, uma equipe sempre disposta a tirar as dúvidas e com ferramentas muito esclarecedoras para que o processo seja o mais tranquilo possível. Senti muita segurança em todo o processo e, por isso, gostaria de agradecer a Susane, Cristovão, Bianca e Kátia, mas também a todas as pessoas anonimizadas nesse processo que deixaram a sua contribuição para publicar esta obra.

Por último, mas jamais sem importância, preciso agradecer a mim. Dessa vez, eu não vou pagar de abnegado não. Até porque Janis Dominique me ensinou que precisamos valorizar o esforço que é se formar, ainda mais em ambientes insalubres como o da academia brasileira. Inferno! Que trabalho da porra! Cansativo, que te afasta de tudo e todes. Apois, Pedro Magalhães, parabéns a você. Te agradeço! Agradeço a mim por ter aguentado tudo isso, muitas vezes caladinho, com outras demandas, outras agonias. Agradeço a mim por ter sido disciplinado e não ter aberto mão de si mesmo absolutamente, apesar de o fazer em momentos pontuais. Agradeço por ter lutado para equilibrar trabalho e lazer, mesmo sem conseguir fazê-lo em momentos pontuais. Agradeço por não desistir, por esperançar chegar até aqui vivo para contar, como manda Madonna.

Se eu sou barril, véi?!

Agradecimento especial

Para aquela que carrega na tez a potência histórica revolucionária do conjunto de mulheres negras brasileiras. Em quem pulsa o sangue de Dandara de Palmares, Maria Felipa de Oliveira, Aqualtune de Palmares, Teresa de Benguela e tantas outras líderes.

Para aquela sobre cuja pele resvala o suor duramente extraído no ganho da vida para, na retorta patriarcal capitalista-racista, se transformar em um sumo reprodutor da vida dos exploradores.

Para aquela que não pôde fazer faculdade porque foi forçada a por seus sonhos em pausa indeterminada para permitir que eu realizasse os meus, uma vez que, segundo ela, os meus sonhos são também os dela.

Para aquela que me lembra todos os dias de não perder a ternura.

Para aquela que de mim cuidou e cuida.

Para aquela que seguiu sonhando.

Para aquela que me educou.

Para aquela que ama.

Para aquela que me ama tanto até quando eu não mereço.

Para Carla Maria Castro de Magalhães, minha mãe, os meus maiores agradecimentos.

Sumário

23 **Prefácio**

Capítulo 1

31 **“Minha voz, uso pra dizer o que se cala”**
introdução e motivações

Capítulo 2

47 **O fruto proibido**
o colonialismo, o negro e a educação

Capítulo 3

113 **Alice no país das maravilhas da democracia racial**
o capitalismo, o negro e a educação

Capítulo 4

183 **Incinerar para enegrecer**
uma análise marxista anticolonial das teorias da educação do campo de relações étnico-raciais no ensino de ciências

Capítulo 5

351 **A arma da teoria**
princípios pedagógicos anticoloniais para ensinar química

Capítulo 6

435 **“Cada um de nós deve assumir com o ensino as suas responsabilidades revolucionárias”**
considerações finais sobre uma pesquisa de ausências, uma pesquisa incipiente

443 **Posfácio**

449 **Posfácio**

453 **Referências**

491 **APÊNDICE A – Trabalhos publicados entre janeiro e novembro de 2022 no Google Acadêmico**

Você não precisa ler este prefácio, mas vou te contar fofocas nele

Ouça bem, antes da gente dizer tchau
Tem tanta coisa que eu quero te falar[1].

A vida era um tempo misturado
do antes, agora, depois, e do depois ainda.
A vida era a mistura de todos e de tudo.
Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser[2].

Quando Pedro me convidou para fazer o prefácio, aceitei na hora. Fui orientador dele no mestrado, conhecia o trabalho (sim, tem orientador que não lê os textos dos orientandos). Pensei comigo: supertranquilo! Me sento e escrevo. Sentei e não saía nada. Relia o texto e não saía nada. O prazo passou. Pedro, com uma vingança quase silenciosa de inversão de papéis, me deu mais prazo. Atrasei novamente. Em parte pelo trabalho, em parte porque eu não sabia o que dizer. Está tudo aí, explícito, dado, generosamente escrito. É um livro que se diz. Absolutamente ninguém precisa falar por ele. Mas como isso ia parecer desculpa de quem não quer escrever um prefácio, acompanha-me rapidinho nestas páginas, pois vou te contar umas coisas.

O livro é gigante. Gigante porque, pela primeira vez no ensino de ciências e química, temos um tratamento sistemático, histórico, crítico e pedagógico do campo comumente intitulado "relações étnico-raciais". A obra analisa com rigor o que vem sendo dito, desfaz tantas coisas e inova ao avançar para proposições sem dar receitas. O texto estranha o que é habitual. Nos habitua ao

1 TUDO. Intérprete: Liniker. Compositores: Liniker, Gustavo Ruiz, Nave, Julio Fejuca. *In*: CAJU. Intérprete: Liniker. São Paulo: Breu Entertainment, 2024. Faixa 2.

2 EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

estranho. A leitura do livro de Pedro é incontornável porque nos mostra como se escreve de modo científico sem ser ausente, como se faz críticas demolidoras sendo respeitoso, e como, se for preciso, é necessário cortar na própria carne e questionar autores que respeitamos e são nossas referências, se o nosso compromisso é com a cientificidade popular. Pedro respeita a luta histórica do povo preto e, por isso, em nome dela, não poupa ninguém, nem mesmo aqueles que se dizem ao lado dos Condenados da Terra, mas que de fato não estão. O livro é denúncia e anúncio.

Mas, para fazer tudo isso, o livro é gigante também em páginas. Em tempos de pequenos manuais e textos rápidos de *influencers*, Pedro entende que a escrita é um direito do seu povo e vai usar as teclas para *hablar*. E esse rapaz *habla*! Com propriedade, com poesia, com arte e, principalmente, com didatismo. Se você não souber nada de relações étnico-raciais, de história e cultura afro-brasileira, ou da diferença entre descolonial e decolonial, aqui vai encontrar tudo detalhadinho. Pedro pega na sua mão e vai. Vai dançando, te dando lencinhos para chorar, te dando raiva para lutar, te dando consistência e conteúdo. Pedro é um dadeiro provocador. Faz pensar e sentir em cada linha.

Pedro assume o referencial marxista. Exu volta a comer marxismo. Ou melhor, Pedro mostra que ele nunca deixou de comer. No texto, Pedro nos evidencia que, por mais que se tente apagar a história, o materialismo histórico-dialético sempre esteve presente nas lutas sociais do movimento negro no Brasil e na luta anticolonial em África. Isso não significa que Pedro não faça críticas contundentes e certeiras a um certo marxismo acadêmico, que considera uma classe trabalhadora abstrata e nega as contribuições latino-americanas e africanas em nome de um conhecimento dito clássico, mas que, por vezes, é só ideologia dominante. Pedro defende, sem pestanejar, o conhecimento científico na escola, mostrando como a química foi negada ao conhecimento preto do Brasil desde o Brasil Colônia. Ao mesmo tempo, ele não deixa de valorizar o conhecimento produzido na luta, na produção e nos movimentos que, muitas vezes, não são elevados ao *status* de universal, mesmo sendo objetivos, por causa do racismo e do epistemicídio. O livro de Pedro desfaz armadilhas e, por isso, precisa ser lido por marxistas, não marxistas e por quem não entende nada disso, mas quer entender como se ensina química/ciências levando em consideração a história e cultura afro-brasileira.

Eu disse que não tinha nada para falar e acabei falando um monte, mas sei que você está interessado na fofoca que prometi no texto. A partir de agora, vou contar três fofocas sobre a escrita deste livro e sobre Pedro, que acho que vale

a pena vocês saberem, principalmente se estão fazendo mestrado e doutorado ou pretendem fazer. A construção deste livro é uma lição para todos nós. Mas lembrem-se: fui o orientador de Pedro, então pode ser que ele desminta todas essas fofocas. Sugiro que perguntem a ele se tudo isso é verdade (até o fechamento desta edição, a assessoria do envolvido ainda não tinha se manifestado!).

Fofoca 1: Pedro quase desistiu de escrever a dissertação que deu origem a este livro

Este livro incrível e cheio de contribuições quase não foi escrito, pois Pedro queria nadar e fazer academia. Sim, senhoras e senhores! Em uma reunião de orientação de mestrado, Pedro me disse que não estava mais motivado para escrever, visto que agora estava priorizando treinar e ir e voltar na piscina. E ele falava sério. Tivemos que ter uma conversa demorada sobre a possibilidade de fazer as duas coisas. Conto essa fofoca para vocês entenderem que até autores geniais, como Pedro, têm suas crises e momentos de revolta com a escrita. Depois de ler este livro e perceber o quanto ele é incrível, você vai pensar: "se até Pedro quis desistir de escrever, acho que está tudo bem eu ter essa vontade". Então você faz como Pedro, equilibra a vida e volta a estudar e produzir. O processo de escrita está longe de ser linear, e autores incríveis, como ele, também tiveram suas crises.

Fofoca 2: Pedro se achou incompetente ao longo da escrita deste livro

Desde o início do processo de escrita da dissertação, sempre achei Pedro brilhante e, uma vez em uma festa, perguntei se ele já tinha se achado incompetente. Ele me disse: "todos os dias". De novo, caro leitor, você está diante de um livro incrível. Como alguém pode se achar incompetente tendo escrito esta obra? A resposta também está nas páginas deste livro: na análise material da realidade concreta. Pedro nos evidencia como a classe dominante branca cria mecanismos para que sejamos e nos sintamos descartáveis, insuficientes e incapazes de fazer ciência, e isso ganha contornos ainda mais fortes na população negra. Pedro é brilhante, seu texto é brilhante, e mesmo assim ele duvida de si. A quantidade de homens brancos na área de ensino de química que falam bobagem é gigante, e eles sequer questionam sua capacidade. Conto essa fofoca pesada para que possamos, juntos, enfrentar essa armadilha de sensação de

incompetência e avançar para uma solidariedade entre nós, para que esse sentimento seja tomado no coletivo e enfrentado no coletivo. A escrita é um processo coletivo, e que bom que Pedro também nos mostra isso.

Fofoca 3 (e última): Pedro também faz faculdade de Letras, ama Madonna, assistiu a uma série sobre bruxas várias vezes e adora literatura

Pedro nos mostra que, se você quer fazer um excelente trabalho de ensino de ciências, precisa saber ciências e outras coisas. O autor deste livro, caro(a) leitor(a), é muito versátil. Além de treinar e nadar, ele ama Madonna (claro que foi ao *show* dela), ama memes (suas aulas são cheias deles) e assistiu a várias vezes a uma série chamada *Charmed*, sobre bruxas. Pedro é encantado com o mundo e com as pessoas, e isso reverbera na sua escrita. Por isso, este livro mostra que um bom cientista não é aquele que está apartado da vida, mas, ao contrário, é aquele que sorve o viver de canudinho.

Todo mundo no grupo de pesquisa ama Pedro por sua generosidade e capacidade de acolhimento, junto com sua competência, mesmo que nem sempre consigamos captar todas as suas referências literárias ou *pops*, que são muitas. Uma amiga do autor me contou que Pedro escreve contos incríveis também, e estes eu nunca vi. Quem sabe não teremos um livro de contos em breve? (Não sufoquem o artista!) Pedro estuda Letras, segue estudando Química *hard* e lendo muita literatura. Ele nos inspira, mostrando o quanto de humanidade há neste livro.

Ah, e quase esqueci: Pedro vai brigar sério com você se ainda não ouviu *Cajueiro* (álbum inteiro da Liniker). E ele tem razão, só para deixar isso registrado.

À medida que fui escrevendo, percebi que tinha muita coisa para dizer. Mas, mais do que isso, eu queria poder dar um "Pedro" para cada um de vocês. Como não posso, me contento em dizer que, com este livro, vocês levam um pedaço desse moço-cientista-poeta-intelectual orgânico, que nos dá de presente uma análise acurada e ferramentas para enfrentar a realidade da sala de aula e fora dela. Para entender o que é, de fato, estrutural no racismo e como isso pode chegar ao ensino de ciências/química. Este livro é um presente e uma arma para os que foram, os que estão sendo e os que virão a ser.

Agora é hora de vocês se apaixonarem pelo livro, por Pedro e odiarem (mais) o capitalismo. Pedro é o maior que temos, e isso não é força de expressão nem uma referência à sua altura.

Hélio Messeder Neto
19/10/2024
Atrasado na entrega,
feliz demais pelo convite,
esperançoso no futuro.

Notas do autor

Sempre que possível, eu tento escrever com o gênero neutro.

Eu usei o sistema de notas de rodapé tanto para as referências quanto para comentários. Peço paciência com elas, mas também que você as aproveite. O texto está longo e, às vezes, deixo *links* nas notas de rodapé com vídeos, música, fotos, textos mais curtos que podem funcionar como distração e descanso.

Esta escrita recebeu uma revisão extremamente cuidadosa, tanto da parte gramatical quanto da normalização, pela qual sou muito grato. Só que eu, deliberadamente, rejeitei algumas recomendações corretíssimas dos(as) profissionais que estão presentes na ficha técnica deste livro. Se, volta e meia, você observar algo fora do padrão gramatical ou de normalização, a culpa é inteiramente minha. Além disso, a manutenção desses erros também representa o respeito que o corpo editorial e de normalização deste livro teve para com a minha forma de escrita. Por isso, fico muito agradecido ao pessoal.

Em uma primeira aproximação, eu entendo "negro" como a junção de pretos e pardos. Esta pesquisa focará nesse grupo específico e suas relações com a sociedade e a educação.

A "raça" é uma categoria criada pelo branco burguês que atrela características fenotípicas à constituição social – nos âmbitos estéticos, morais e, mesmo, produtivos – da pessoa humana não branca. Essa categoria deu estofo a modos concretos de dominação e segregação na história.

No sistema capitalista, a "classe" é definida pela relação de posse e desposse dos meios de produção de mercadorias. Assim, muito simplesmente, há fundamentalmente duas classes: a daqueles que possuem os meios de produção de valor (a burguesia) e a daqueles que não possuem estes meios na sua totalidade (o proletariado). No meu entender, esse é o conceito mais real de classe social e é apenas uma contingência que tenha sido Karl Marx o seu elaborador.

CAPÍTULO 1

“Minha voz, uso pra dizer o que se cala”[1]

introdução e motivações

1 O QUE se cala. Intérprete: Elza Soares. Compositor: Douglas Germano. Rio de Janeiro: Deck, 2018. 1 vídeo (4 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5ypEw_9BFfQ. Acesso em: 10 fev. 2022.

A pesquisa que deu origem a este livro foi desenvolvida durante um cataclisma. Tudo vai mal.

A população negra deste país vive um dos momentos mais periclitantes de sua história. Uma nova crise sanitária expõe e aprofunda as fraturas gestadas na velha crise do capitalismo cuja dependência – dos países do capitalismo central e do racismo – tem especificado a forma social de viver de negros e negras brasileiras.

Como disse, esse conjunto de crises fez *aprofundar* fraturas na realidade social brasileira. Se falamos hoje, por exemplo, em desemprego gritante da população negra em tempos de pandemia não é algo que surge por causa da crise sanitária, mas que *se acentua* por causa dela. Não é de hoje, nem deste século, nem mesmo do século passado, que o trabalho é uma questão candente para a pessoa negra brasileira. Afinal, estamos tratando de uma população que, após quatro séculos escravizada, não teve condições concretas para restituir sua dignidade.

Se falamos hoje que o maior contingente de vidas brasileiras com o fôlego interrompido pela covid-19 é negro, é simplesmente porque a saúde do negro só era conveniente, por 400 anos, quando esta dita "máquina humana de produzir mercadorias" começava a falhar e isso no melhor dos casos. Na pandemia de covid-19, não foi diferente. Afinal, só tivemos vacina pronta com muita luta reivindicatória dos atos de rua em 2021 e, mesmo assim, no Brasil, só 100 *e-mails* da Pfizer depois[2]. A questão da saúde da população negra estabelece laços com a questão da segurança pública. Primeiramente, um espaço de privação de liberdade tem cor branca só nas paredes. Em segundo lugar, como é possível se isolar em um lugar superlotado? Como é possível fazer a assepsia minuciosa exigida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) com 15 minutos de água por dia? E sem água? E com água suja? Por conta desses problemas pandêmicos, a

2 SOUZA, Talita. Lista de e-mails da Pfizer ignorados pelo governo aumenta: são 101 tentativas. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, 18 jun. 2021. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/06/4932143-lista-de-e-mails-da-pfizer-ignorados-pelo-governo-aumenta-sao-101-tentativas.html. Acesso em: 15 fev. 2022.

branquitude sugeriu enjaular as pessoas privadas de liberdade em contêineres[3]. "Nada absurdo"[4].

Matam e somem com nossas crianças. Na casa-grande era assim. Hoje, a casa-grande são torres gêmeas, a sinhá é a patroa, primeira-dama e quer culpar o anjo Miguel pela própria morte[5]. Como é possível dizer que o colonialismo acabou – mesmo formalmente – se seus ecos seguem assombrando? Abolimos formalmente o escravismo. Ele acabou? Como é possível afirmar que os resquícios coloniais na sociedade atual são principalmente subjetivos, da ordem majoritária do imaginário individual da pessoa não branca[6]?

Kananda Eller[7], antes da pandemia, já nos avisou: a bala está chegando antes da ciência nas nossas crianças, mesmo quando vestidas com a farda da escola[8]. As possibilidades educacionais para crianças e adolescentes negres estão cada vez menores: seguem nos barrando na educação, desde o escravismo com leis que proibiam preto de estudar até hoje, 2021, com, em um extremo, criança sendo morta pela polícia voltando da escola, e, em outro extremo, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) mais branco da década[9]. As possibilidades de acesso aos espaços formais de educação, portanto, vêm se distanciando de discentes negres.

A nossa imagem também é cerceada nos espaços educacionais e, quando é permitida, é sempre nos limites do que o branco diz que nós somos ou podemos

---

3 BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto prevê instalação de contêineres em presídios para separar grupo de risco*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/660453-projeto-preve-instalacao-de-conteineres-em-presidios-para-separar-grupo-de-risco/. Acesso: 6 dez. 2021.

4 'NADA absurdo': STJ mantém presos em contêineres em Santa Catarina. *R7*, [*s. l.*], 6 out. 2021. Disponível em: https://noticias.r7.com/brasil/nada-absurdo-stj-mantem-presos-em-conteineres-em-santa-catarina-06102021. Acesso em: 6 dez. 2021.

5 LACERDA, Victor. "Criança traquina": defesa de Sarí tenta responsabilizar Miguel pela própria morte. *Alma Preta*, [*s. l.*], 15 set. 2021. Disponível em: https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/caso-miguel-apos-1-ano-e-3-meses-sari-corte-real-e-ouvida-em-audiencia-de-instrucao/. Acesso em: 6 dez. 2021.

6 Aqui estamos fazendo crítica à decolonialidade de Aníbal Quijano. Ver mais no Capítulo 4.

7 PAIXÃO, Kananda Eller Santos; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Quem vai chegar primeiro: a bala ou a ciência? As dificuldades e as potencialidades que os professores de química têm em relacionar o ensino de química e relações étnico raciais. *Revista Debates em Ensino de Química*, Recife, v. 6, n. 2, p. 36-64, 2021. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3629/482483923. Acesso em: 6 dez. 2021.

8 NICOLAU, André. "Ele não viu que estava com roupa de escola?", questionou vítima. *Catraca Livre*, [*s. l.*], 22 jun. 2018. Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/ele-nao-viu-que-estava-com-roupa-de-escola/. Acesso em: 6 dez. 2021.

9 SOUSA, Viviane. Enem 2021: número de pretos, pardos e indígenas inscritos cai mais de 50%. *G1*, [*s. l.*], 27 ago. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/08/27/enem-2021-cai-negros-pardos-indigenas-inscritos.ghtml. Acesso em: 6 dez. 2021.

ser[10]. No livro didático de biologia, os modelos anatômicos seguem pálidos[11]. Para o livro de ciências do ensino fundamental, o profissional da ciência é branco[12]. Quando aparecemos, estamos relacionados de modo estereotipado a patologias graves, como desnutrição, AIDS e anemia falciforme[13].

Vivemos prenúncios de censura na sala de aula. Quando nossas produções aparecem na escola, querem nos barrar, como cercearam Conceição Evaristo[14] e nossa denúncia constante do racismo[15] dentro da escola básica em 2021, às vésperas do 20 de Novembro na cidade mais negra do mundo fora de África. Estão falsificando a nossa história de produção científica, embranquecendo-a como fizeram com Machado de Assis; o teorema do triângulo retângulo[16]; a destilação no processo de produção de bebidas alcoólicas[17].

---

10 "A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. *Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado*" FANON, Frantz. *Pele negras, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008. p. 90.

11 SILVÉRIO, Florença Freitas; MOTOKANE, Marcelo Tadeu. O corpo humano e o negro em livros didáticos de biologia. *Revista Contexto & Educação*, [*s. l.*], ano 34, n. 108, p. 26-41, maio/ago. 2019.

12 SANTOS, Fabrício Silva dos; NASCIMENTO, Francisco de Assis. O epistemicídio nos livros didáticos de ciências do ensino fundamental. *In*: CONGRESSO ONLINE NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, FÍSICA, MATEMÁTICA E BIOLOGIA, 2020, [*s. l.*]. *Anais* [...]. [*S. l.*: *s. n.*], 2020. p. 29.

13 SILVA, Clemilson Cavalcanti da. Por uma educação das relações étnico-raciais: análise afrocentrada em discursos que constituem livros didáticos de ciências naturais. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Paraíba, Paraíba, 2021; CARMO, Janete Sousa do; ALMEIDA, Rosileia Oliveira de; ARTEAGA, Juanma Sánchez. Abordagens de anemia falciforme em livros didáticos de biologia: em foco racismo científico e informações estigmatizantes relacionadas à doença. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. *Atas eletrônicas* [...]. Águas de Lindóia, [*s. n.*], 2013. p. 1-8. Disponível em: https://digital.csic.es/bitstream/10261/375201/1/Abordagens_anemia_falciforme.pdf. Acesso em: 6 dez. 2021.

14 MUNIZ, Tailane. Professora contradiz Vitória Régia e diz que livro de Conceição Evaristo foi proibido pela direção. *Metro1*, [*s. l.*], 19 nov. 2021. Disponível em: https://www.metro1.com.br/noticias/educacao/115446,professora-contradiz-vitoria-regia-e-diz-que-livro-de-conceicao-evaristo-foi-proibido-pela-direcao. Acesso em: 6 dez. 2021.

15 'CONTEÚDO esquerdista': professora é intimada pela polícia após denúncia de aluna. *Correio da Bahia*, Salvador, 19 nov. 2021. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/conteudo-esquerdista-professora-e-intimada-pela-policia-apos-denuncia-de-aluna/?_ga=2.198028139.594421022.1637271071-2002418690.1629727195. Acesso em: 6 dez. 2021.

16 GERDES, Paulus. *Pitágoras africano*: um estudo em cultura e educação matemática. Maputo: Centro Moçambicano de Pesquisa Etnomatemática, 2011.

17 SILVA, Luiz Henrique da; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Produções científicas do antigo Egito: um diálogo sobre química, cerveja, negritude e outras coisas mais. *Revista Debates em Ensino de Química*, Recife, v. 4, n. 1, p. 5-28, 2018. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2043/482482607. Acesso em: 6 dez. 2021; SILVA, Luiz Henrique da; MAGALHÃES, Pedro; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. O vinho no Egito Antigo: uma dose de história da química. *Revista Debates em Ensino de Química*, Recife, v. 7, n. 2, p. 19-37, 2021. DOI 10.53003/redequim.v7i2.4095. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/4095/482484488. Acesso em: 6 dez. 2021.

Além de falsificar a nossa história, estão retirando o debate sobre o racismo e a nossa história de lutas do currículo escolar. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva apontou esse vazio nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)[18] e nós começamos a denunciar esse apagamento intencional do debate sobre o racismo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[19], sobretudo nas ciências da natureza, bem como os possíveis impactos negativos de uma redução do conteúdo das ciências na educação de crianças e adolescentes negres. Estes não escolhem o que vão estudar, ao contrário do que esbravejam as propagandas da BNCC e do novo ensino médio. A Base é quem escolheu e agora negro só vai estudar um pouquinho de ciências. Quase nada.

A pessoa negra, como tentei demonstrar, é atravessada por diferentes relações sociais, as quais se complexificaram na pandemia e se especificam no ambiente escolar, ainda mais nas aulas de ciências. Isso porque é um ser concreto e, por assim o ser, "é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso"[20]. Como adereçar, de modo concreto, essa concreticidade que é característica da pessoa negra estudante na aula de ciência? Como nós, enquanto campo de pesquisa das relações étnico-raciais no ensino de ciências, estamos lidando como tudo isso – apagamento da história de lutas e de produção científica, distorção da nossa imagem, barragem nos espaços formais de educação, afastamento da pessoa negra do conhecimento científico e da ciência etc.?

Talvez tenham sido questões parecidas que motivaram a construção da primeira[21] síntese teórica robusta sobre relações étnico-raciais no ensino de ciências: a pesquisa de doutorado de Douglas Verrangia. O biólogo empreendeu um estudo comparativo entre a abordagem das relações étnico-raciais em aulas de ciências nos Estados Unidos e Brasil com o intuito de perceber similitudes e alguns encaminhamentos para aproximar as ciências da natureza das questões raciais.

18 SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745/2092. Acesso em: 6 dez. 2021.

19 MAGALHÃES, Pedro; OLIVEIRA, Igor; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Todos pela (neutralização da) Base: o começo de uma análise ácida e antirracista da BNCC. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 13., 2021, [*s. l.*]. *Anais* [...]. [*S. l.*: *s. n.*], 2021. p. 1-9.

20 MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 258.

21 À época da sua pesquisa, Verrangia avaliou os trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e não encontrou nenhum trabalho voltado para as relações étnico-raciais no ensino de ciências. É preciso rever esses dados na composição de uma revisão sistemática da literatura para uma afirmação do tipo, mas, dentro do nosso conhecimento, seguramente é um dos trabalhos mais antigos e mais citados no campo trazendo direcionamentos para pensar as relações étnico-raciais no ensino de ciências.

As aproximações entre o ensino de química e as relações étnico-raciais relatadas na literatura se evidenciam fortemente em proposições didáticas que visam articular os conteúdos da Lei nº 10.639/2003 (modificada pela Lei nº 11.645/2008) com os conteúdos escolares de química. Em uma obra que visa discutir a referida lei no ensino de ciências, Bárbara Pinheiro e Katemari Rosa[22] reuniram diferentes propostas didáticas dentro das áreas de química, biologia e matemática, todas atravessadas pela articulação mencionada anteriormente.

Outras intervenções pedagógicas que correlacionam relações étnico-raciais e ensino de química foram relatadas por Anna Benite e colaboradores[23]. Nessa pesquisa, foi construída uma intervenção pedagógica em um componente curricular optativo que visou propor aproximações entre o conhecimento de química e o conhecimento tradicional de matriz africana. Outra pesquisa também realizada por Benite e colaboradores[24] se trata de uma abordagem histórica utilizando o ciclo do Ouro no Brasil para discutir propriedades metálicas no contexto das tecnologias africanas desenvolvidas no país. Juvan Silva e outros pesquisadores[25] apresentam outra proposta didática, desta vez para discutir propriedades físicas (como densidade) do azeite de dendê.

Em que pese a necessidade e a importância de exemplares de como recuperar, nas aulas de ciências, as produções científicas do povo negro, será que esse é o único caminho que temos para pensar relações raciais e ensino de ciências? E se um professor quiser começar do zero o planejamento de uma aula antirracista, como ele faz? O que é preciso conhecer? Será que vai dar tempo de discutir tudo isso e ainda falar de química? Kananda Eller entrevistou licenciandos e licenciandas que reconhecem a importância do debate antirracista no ensino de química, mas se sentem angustiados por trazerem pouco tal debate em suas aulas.

---

22 PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari (org.). *Descolonizando saberes*: A lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

23 BENITE, Anna Maria Canavarro *et al*. Dai-me agô (licença) para falar de saberes tradicionais de matriz africana no ensino de química. *Química Nova*, São Paulo, v. 42, n. 5, p. 570-579, abr. 2019. DOI 10.21577/0100-4042.20170351. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/xzW9XRKGWNgx7bBhrDwKNnM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 dez. 2021.

24 BENITE, Anna Maria Canavarro *et al*. Ensino de Química e a Ciência de Matriz Africana: Uma Discussão Sobre as Propriedades Metálicas. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 131-141, maio 2017. DOI 10.21577/0104-8899.20160069. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_2/05-QS-72-15.pdf. Acesso em: 7 dez. 2021.

25 SILVA, Juvan P. *et al*. Tem dendê, tem axé, tem química: Sobre história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-26, fev. 2017. DOI 10.21577/0104-8899.20160056. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_1/05-EA-73-15.pdf. Acesso em: 7 dez. 2021.

Em seu artigo, a pesquisadora explica que "essa inquietação é por conta de não serem imersos/as nas questões relacionadas à raça e etnia na sua graduação"[26]. Isso é um encaminhamento para pensarmos – enquanto campo – em subsídios teórico-metodológicos para o trabalho pedagógico nas ciências.

A falta de recursos teórico-metodológicos na formação docente que contemplem as relações étnico-raciais resulta em dificuldades em entrelaçar raça e ensino de ciências. Essa não é uma conclusão nossa: uma pesquisa em escolas de Porto Seguro (BA)[27] revelou um despreparo para estabelecer as referidas articulações em sala de aula, especialmente nas aulas de química e física, cujos docentes relataram não realizar nenhum tipo de associação das relações étnico-raciais com os conhecimentos escolares de ciências. Tal resultado justifica, mesmo em quase 20 anos de implementação da Lei nº 10.639/2003, a necessidade do desenvolvimento de pesquisas, no campo do ensino de ciências, que aportem teoricamente o professor e a professora de química na realização de articulações entre relações étnico-raciais e o trabalho pedagógico.

Temos mais perguntas de cunho teórico-pedagógico que extrapolam a dimensão da forma de ensino "contextualizada" com temas sobre o negro. Uma aula antirracista é só aquela que discute temas com relação à pessoa negra? É essa a contribuição principal – exemplares de "aulas antirracistas" – que a escola pode dar para a luta antirracista? Reformulando a pergunta: um ensino antirracista é centrado, unicamente, numa forma de ensinar com conteúdo "antirracista"?

Sabendo deste movimento histórico de barragem da população negra à educação escolar, sobretudo ao ensino de ciências da natureza, muitas questões que atravessam a população negra na escola estão para além desse ensino "contextualizado". Como superamos o duplo planejamento – ensinar lei da velocidade na escola particular e se restringir aos fatores que alteram a velocidade da reação para estudantes de escola pública, maiormente negros? Faz sentido passar uma lista de 50 questões de estequiometria para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), maiormente trabalhadoras negras de jornada ampliada – oito horas por dia mais atividade doméstica não remunerada – e, portanto, com tempo reduzido para estudo em casa?

---

26 PAIXÃO; MESSEDER NETO, 2021, p. 50.

27 GONZAGA, Kézia Ribeiro; MARTINS, André Rosa; RAYKIL, Cristiano. O professor de química e a Lei 11.645/08: discutindo a educação das relações étnico-raciais em Porto Seguro. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 4, n. 10, p. 51-68, fev. 2018. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1063/978. Acesso em: 7 dez. 2021.

Esse debate parece ser incipiente no campo, com algumas pistas no ensino de ciências no trabalho de Kananda. É nossa intenção aqui, portanto, tentar procurar os orientadores teóricos para ajudar docentes de ciências a adotarem uma perspectiva de trabalho que vise dar uma contribuição para a luta anticolonial, porque ela não acabou. Chamaremos esses orientadores de princípios pedagógicos. Algumas pesquisadoras e pesquisadores já propuseram princípios pedagógicos para organização do ensino da criança pequena[28], para o uso da ludicidade no ensino de ciências[29], para o ensino de representações estruturais de compostos orgânicos[30] ou mesmo para orientar práticas pedagógicas afrocêntricas no ensino de química[31]. Aqui, nesta pesquisa, entendo princípios pedagógicos como Caio de Souza Silva entendeu:

> são categorias simples e reveladoras dos traços essenciais do ensino, que propiciem a aprendizagem no aluno de um determinado conteúdo. Princípios estes que devem ser levados em consideração por todos os professores que se disponham a desenvolver um ensino pautado em bases teóricas críticas. Professores que busquem desenvolver nos estudantes a apropriação de um conhecimento que vai além da aparência imediata. No que diz respeito aos traços essenciais, concebemo-los como sendo expressões de leis gerais e universais que regem o objeto, que possibilitam explicar não somente aquilo que é dado imediatamente, mas de todo um conjunto de fenômenos[32].

---

28 PASQUALINI, Juliana Campregher. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural:* um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5c04582b-b3a7-4bdd-80c1-ce3804366564/content. Acesso em: 7 dez. 2021.

29 LIMA, Luiza Renata Felix de Carvalho. *A ludicidade na formação de professores de química*: princípios para uma perspectiva crítica. 2021. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33530/1/TESE%20LUIZA%20VERS%c3%83O%20FINAL%20Reposit%c3%b3rio%20UFBA.pdf. Acesso em: 7 dez. 2021.

30 SILVA, Caio de Souza. *"Professor, o que são esses traços no quadro?"*: princípios histórico-críticos para o ensino de representações estruturais de compostos orgânicos. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33535/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Caio%20Silva-%202021.pdf. Acesso em: 7 dez. 2021.

31 SANTOS, Paloma Nascimento dos. Arqueologia, afrocentricidade e ensino de química. *Revista Debates em Ensino de Química*, Recife, v. 7, n. 2, p. 75-86, 2021a. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/4242/482484484. Acesso em: 7 dez. 2021.

32 SILVA, *op. cit.*, p. 24.

Assim, princípios são sistematizações teóricas na forma de um pequeno período que visam dar um encaminhamento geral e prático sobre a realidade. No caso dos princípios pedagógicos, eles visam orientar a prática docente. Nossos princípios serão anticoloniais porque se pretendem funcionar como antítese ao colonialismo, no caminho de negar a negação da nossa história, como ensinou Amílcar Cabral[33]. Eles pretendem oferecer aos docentes meios sistemáticos para construir as bases de compreensão da realidade, especificamente a realidade material[34], sem se furtar de expor as contradições históricas da sociedade para dar uma condição mínima de superação delas, ao mesmo tempo em que possibilita um modo de manter os conhecimentos necessários ao entendimento e transformação da realidade a fim de perpetuar a humanidade. Assim sendo, como visamos investigar tais princípios, entendemos que a pergunta que sintetiza nosso problema de pesquisa é: quais são os princípios pedagógicos anticoloniais para orientar o trabalho histórico-crítico de docentes de química?

Este livro é, portanto, de cunho teórico e terá como base coincidentemente lógica, epistemológica e ontológica[35] o materialismo histórico-dialético (marxismo, para os íntimos) e, no particular da orientação pedagógica, a pedagogia histórico-crítica, construção coletiva para a educação de trabalhadores e trabalhadoras brasileiras. Quando fiz as matérias de estágio na Licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2018, ficava me questionando se havia a possibilidade de agregar o debate étnico-racial à pedagogia histórico-crítica ou se já não existia, já que foi uma pedagogia pensada para o Brasil. Azucrinei muito meu professor de estágio com perguntas como "dá para juntar o multiculturalismo com a pedagogia histórico-crítica?" ou "por que não uma pedagogia histórico-crítica decolonial, como fez Boaventura de Sousa Santos?". Ainda bem que ele não desistiu de mim. Hoje ele até me orienta!

Me deparei com os estudos das relações raciais um pouco antes de escolhê-la como tema de mestrado. Porém, não foi um encontro deliberado e desde o início de minha trajetória. No meio da graduação (2015-2016), eu tinha muita vontade

33 CABRAL, Amílcar. A arma da teoria. *In*: MANOEL, Jones; FAZZIO, Gabriel Landi (org.). *Revolução africana*: uma antologia do pensamento marxista. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. p. 127-171.

34 São princípios para o ensino de química.

35 "Em realidade, a especificidade do materialismo dialético consiste justamente em que ele, partindo da ideia da coincidência entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento, coloca a questão do objeto da filosofia de modo inteiramente oposto ao da metafísica e do positivismo, não divorcia o método de pensamento das leis do movimento dos fenômenos do mundo objetivo" KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 57.

de estudar automedicação, sobretudo no que se referia ao motivo da escolha de remédios por trabalhadores e trabalhadoras de acordo com a procedência das substâncias. Ou seja, por que tem gente que se medicava só com substâncias sintetizadas em laboratório ou só com substâncias sintetizadas pela natureza? Queria fazer isso em uma indústria ou qualquer outro ambiente de trabalho com uma jornada diferente da administrativa, especificamente no trabalho de turno, porque entendia que essa jornada extenuante incitaria a automedicação (para se manter acordado ou remediar possíveis dores).

Conversei um pouco com minha professora de História da Química, Bárbara Carine Soares Pinheiro, quem me acolheu muito e, principalmente, minha ideia. Disse, inclusive, que poderia ser meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). De início, fiquei cabreiro, porque: 1) não imaginei como um TCC e nem que poderia ser possível virar o TCC; e 2) pensava que era um assunto mais "do bacharel", mas ela me tranquilizou e disse que era perfeito para a licenciatura. E que poderia me orientar.

Nas idas e vindas dessa orientação de TCC – que começou cedo, já que eu ainda tinha muita coisa pela frente –, começamos a entender o que, de fato, queríamos pesquisar. Começamos fazendo um estudo do conceito de fenomenotécnica, de Gaston Bachelard, para tentar absorver essa ideia da química como "segunda natureza", com uma dimensão técnica e fenomênica. Com isso, começamos a nos aproximar do processo de produção de conhecimento sobre medicamentos e muitas questões apareceram. Uma delas é o fato de o uso de medicamentos naturais estar na história do povo negro por séculos e haver um processo de apropriação desse conhecimento pelas indústrias, pela academia, sem nenhuma contrapartida.

Começamos a estudar esse processo e, para delimitar melhor, escolhemos uma planta emblemática no imaginário popular, o boldo, e, partindo da história de uso do boldo e de seus princípios ativos enquanto medicamentos, é que tentamos entender esse processo de produção de conhecimento. Quem me ajudou nessa escolha foi o meu coorientador, o professor Martins Dias de Cerqueira, o qual me dedicou muitos dias do seu tempo para me ensinar mais profundamente sobre técnicas empregadas por pesquisadores na extração, isolamento e identificação de metabólitos do boldo. O trabalho foi ancorado na decolonialidade e as categorias teóricas que empregamos, além da fenomenotécnica, foram o epistemicídio, a pilhagem epistêmica e o arcabouço conceitual da teoria ética ubuntu. Essa característica da decolonialidade de recuperar autores e autoras obnubilados do rol acadêmico de intelectualidade e de produção de

conhecimento imprimiu no meu trabalho uma grande heterodoxia. Acabei desenvolvendo, assim, um trabalho na área de filosofia e história das ciências, sem qualquer vinculação à área de ensino.

Paralelamente a isso, eu me formava em um curso de licenciatura com alguns professores de orientação marxista trabalhando com a pedagogia histórico-crítica. Como eu tinha falado, foi na matéria de Estágio que a crise veio. Eu aprendia muito com a pedagogia histórico-crítica e com a psicologia histórico-cultural e, quando usava o que elas me ensinavam no meu trabalho como professor, dava muito certo! Me pasmava como essa pedagogia, que surge a partir das necessidades da educação brasileira, ainda não tinha nenhuma sistematização teórica para pensar essa realidade educacional racializada que se apresenta para nós. Ao mesmo tempo, ficava incomodado com a decolonialidade – minha tradição de origem – que, apesar de sempre mencionar a necessidade de pensar em outras pedagogias, outras ciências, outras epistemologias, não era nada propositiva no que se refere a encaminhamentos para pensar o trabalho de professor. Foi aí que surgiu a necessidade de pensar em princípios para orientar o trabalho da professora e do professor de química com respeito à raça e à história e cultura africana e afro-brasileira, mas com a pedagogia histórico-crítica que, diferentemente das abordagens decoloniais, ajudava-me bastante a fazer meu trabalho como docente.

Porém, não era algo para o mestrado. Como eu tinha iniciado os trabalhos na pesquisa dentro da área de história e filosofia da ciência, estava pensando em continuar a estudar neste campo – especificamente natureza da ciência em comunidades quilombolas. Porém, meu orientador me ajudou a ver minha necessidade como professor enquanto um problema real de pesquisa e meu trabalho enquanto professor de um quilombo educacional só ressaltava essa necessidade. Daí, chegamos neste projeto tentando unir a historicidade e a concreticidade do povo brasileiro que a decolonialidade me ensinou com as sínteses sobre o trabalho pedagógico que a pedagogia histórico-crítica me legou, num movimento de negação de ambas e síntese na pedagogia histórico-crítica.

Quero, agora, discriminar as razões teóricas por escolher o marxismo. Porém, devo dizer que foi Sales Augusto dos Santos, em seu livro *Educação: um pensamento negro contemporâneo*, que me fez ratificar a escolha pela pedagogia histórico-crítica. Na verdade, ele nunca nem falou de pedagogia histórico-crítica, mas ressaltou a defesa intransigente do movimento negro, em todos os seus momentos, pela educação escolar e o conhecimento da realidade. Algo que a pedagogia histórico-crítica não abre mão. Com a história, descobri que

marxismo não é coisa de branco porque deu sustentação aos movimentos de descolonização africana no século XX, como veremos no Capítulo 4, da mesma forma que não é possível restringir o marxismo a um identitarismo de classe, como também defenderei no Capítulo 4.

Figura 1 - Angela Davis (esquerda), Frantz Fanon e Laudelina de Campos Melo

Fonte: Rebeca Victória Rocha.

É bem verdade que esse é um debate dentro do marxismo e a opinião que defendemos aqui não é hegemônica. Mas é partindo do próprio materialismo, sobretudo dos conceitos de totalidade concreta e de concreto, como veremos, que penso ser o correto a se advogar, sobretudo entendendo os impactos da não consideração da raça de maneira concreta no processo de escolarização. Essas necessidades em conjunto serão o motor da criação dos princípios pedagógicos anticoloniais, cujo caminho de pesquisa se desdobra em quatro capítulos.

Os Capítulos 2 e 3 não têm nada de novo. Nada. Talvez a análise em si, mas ainda assim não é nada que não exista na literatura. Devo muito a Marcos Vinícius Fonseca ou mesmo a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, mas, sobretudo, à análise sistemática de Sales Augusto dos Santos em seu livro *Educação: um pensamento negro contemporâneo*. Lá aprendi o caminho que percorri aqui nesses dois capítulos. Aliás, neles dou um panorama da história da educação da pessoa negra no Brasil desde o escravismo até o capitalismo dependente. Utilizei como referências de periodização a proposta de Clóvis Moura, quem pensou o

escravismo brasileiro em dois momentos – pleno e tardio – e, como periodização da história da educação brasileira, recorremos à *História das ideias pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani. Buscamos também em artigos da historiografia – brasileira e da educação – pistas para entrelaçar as duas periodizações para elaborar o referido panorama.

Sei dos limites de uma abordagem histórica panorâmica, especialmente ao se considerar que muitas historiografias se concentram em períodos mais reduzidos do que cinco séculos, devido ao fato de a extensa variedade de vestígios históricos acabar tornando o trabalho historiográfico quase impossível. Porém, esses capítulos não querem ser historiográficos. Não quero fazer um trabalho de uma vida em tão poucas páginas. Porém, eu tentei não abrir mão do rigor da historiografia. Nesses dois capítulos, fiz um esforço para usar referências, de fato, do campo da historiografia brasileira e da educação brasileira, como Clóvis Moura, Edson Cardoso, Emília Viotti da Costa, Marcos Vinícius Fonseca e Dermeval Saviani e lancei mão de algumas (poucas) fontes históricas.

O interesse mesmo era fazer uma análise sociológica a partir da história do povo negro no escravismo e no capitalismo frente à educação. A história funciona aqui como a dimensão geral do objeto, permitindo-nos entender as dinâmicas contraditórias dentro das relações sociais brasileiras. O objeto "educação da população negra em ciências" têm um movimento próprio situado na história e, nesse sentido, não é metodologicamente lícito abrir mão dele, mesmo que já tenha sido feito por outros pesquisadores[36]. Apesar disso, aliás, ainda se nota um apagamento dessa história, o que reforça a necessidade de reapresentá-la constantemente. Por conta disso, dessa necessidade de captar o movimento do objeto na sua história, sobretudo porque nosso objeto de pesquisa teve sua história sistematicamente apagada, é que esses textos serão longos. Precisamos dar evidência à história, mostrar os seus falseamentos, os apagamentos, porque foram feitos desse jeito e as implicações de tudo isso para a educação.

Peço a você que me lê paciência para trilhar essa história comigo.

36 "Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica". SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 80.

Ademais, esse panorama também é formativo porque oferece às pessoas oriundas do ensino de ciências uma pequena[37] introdução à história da pessoa negra no colonialismo, escravismo e capitalismo. O Capítulo 3 também conta com uma breve contextualização do campo acadêmico da educação das relações étnico-raciais e as tramas políticas por trás do estabelecimento da Lei nº 10.639/2003 e o parecer que a subsidia.

No Capítulo 4, tentei fazer uma crítica das principais correntes teóricas que discutem relações étnico-raciais e que foram apropriadas, ao longo dos anos, pelo ensino de ciências para fazer suas devidas mediações com a questão racial. O campo das relações étnico-raciais no ensino de ciências se caracteriza por uma heterodoxia teórico-metodológica. Em miúdos, significa dizer que o ensino de ciências é uma grandíssima salada de frutas com tomate quando se deseja tratar sobre raça, ciência e seu ensino. Por conta disso, foi muito difícil estabelecer limites para melhor conceptualizar cada campo. Também porque se utilizam muito de recursos discursivos do tipo "somos um campo diverso", "a teoria X não é una", "há muitos significados quando falamos de Y" para justificar, inclusive, a própria heterodoxia.

Ainda com essas dificuldades, tentei fazer essa delimitação. Como? É sabido quem são as referências mais comuns dentro de cada linha teórica. Decolonialidade, por exemplo, é produzida principalmente por pesquisadores e pesquisadoras do Grupo Modernidade/Colonialidade (Grupo M/C). Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel e Catherine Walsh são alguns nomes. Se um trabalho no ensino de ciências faz uso, com alguma consistência, desses autores (e, claro, suas ideias) para fundamentar a sua pesquisa, considero-o como sendo decolonial.

Há um volume muito grande de produções dentro das teorias que escolhemos para analisar, especialmente porque são gestadas há muito tempo. Os seus desdobramentos são diversos e o arcabouço conceitual já bem consolidado, o que demanda tempo para demonstrar a sua constituição, as suas possibilidades e limites. Além do mais, nem todo mundo conhece essas teorias tão profundamente, o que nos indica a necessidade de uma contextualização para tornar o texto mais claro. Tudo isso explica o tamanho do texto e me faz, leitor, leitora,

37 Não é ironia. Sei que os capítulos históricos estão grandes, mas ainda assim também sei que muito ficou de fora e muitas análises ainda, por conta das minhas limitações enquanto pesquisador iniciante, estão muito incipientes ou mesmo rasas. É uma introdução com um conjunto robusto de referências para que uma pessoa que sabe pouco dessa dimensão da história possa caminhar com segurança nessa pesquisa.

leitore, te pedir mais paciência ainda. Essa análise precisa fazer sentido histórico e também teórico, e esse debate das teorias é que pode dar esse reforço.

No Capítulo 5, propus princípios pedagógicos anticoloniais. Eles constituem uma síntese teórica a partir da história aqui percorrida nos Capítulos 2 e 3, com a prioridade nas demandas proletárias dos movimentos negros, e do debate epistemológico realizado no Capítulo 4 a partir da produção do campo de educação e no específico do ensino de química. Foram três princípios, todos ancorados na pedagogia histórico-crítica. Ao final do texto, esboço considerações finais da pesquisa, ponderando as suas limitações, futuros caminhos a enveredar e, certamente, as suas principais sínteses.

Antes de terminar, preciso reiterar que este é um livro vultoso. Enorme de grande. Ele, por isso, como venho falando, precisa de uma paciência, que é histórica. Precisamos lembrar que há pouco tempo que nós conseguimos contar a nossa história, o que demanda, portanto, paciência e prontidão para escutá-la. Não desvelar esse movimento aqui, não evidenciar a historicidade do objeto educação das relações étnico-raciais é ratificar esse apagamento, consolidar o esquecimento. E, aqui, nós lutamos contra o esquecimento.

Comecemos, que o caminho é longo.

CAPÍTULO 2

O fruto proibido

o colonialismo, o negro e a educação

Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil

Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativeiro
E de lá cantou

Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
No Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou

Fora a luta dos Inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou

E de guerra em paz
De paz em guerra
Todo o povo dessa terra
Quando pode cantar
Canta de dor

ô, ô, ô, ô, ô, ô
ô, ô, ô, ô, ô, ô

ô, ô, ô, ô, ô, ô
ô, ô, ô, ô, ô, ô

E ecoa noite e dia
É ensurdecedor
Ai, mas que agonia
O canto do trabalhador

Esse canto que devia
Ser um canto de alegria
Soa apenas
Como um soluçar de dor[1].

1 O CANTO das três raças. Intérprete: Mariene de Castro. Compositor: Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro. [*S. l.*: *s. n.*, 20--]. 1 vídeo (11 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qe9jBXcGLp8. Acesso em: 27 maio 2021.

Elementos para uma introdução ao colonialismo

Para muitos, pode parecer estranho, à primeira vista, um capítulo histórico tão extenso dentro de um trabalho que tem a pretensão de dar apontamentos teóricos para a prática docente. Talvez pareça, de relance, mais aleatório ainda quando pensamos que esta é uma pesquisa dedicada a dar contribuições no campo das relações étnico-raciais[1] no ensino de química, uma matéria que pensam ser deslocada das questões sócio-históricas do Brasil e do mundo.

Porém, como é que entenderemos as necessidades das nossas crianças negras de todo dia de aula se não conhecermos, de partida, o conjunto de contradições históricas que produziram as referidas necessidades? Anseios? Carências? Precisaremos entender o terreno escolar como um fenômeno que não acaba nele mesmo: um resultado de uma série de outros fenômenos que ocorreram antes mesmo daquele com o qual nos deparamos no presente. Caso contrário, qualquer problema que surge na escola, é resolvido dentro dela e nós, professores e professoras, sabemos que não é bem assim. Muitas questões, inclusive, estão para além da nossa agência individual.

Daí, a partir de então, desempenharemos, amades e amadas, um trabalho de paciência histórica, uma grande amiga dos movimentos negros nacionais e internacionais. Sim, minha gente, peço paciência! Neste capítulo, vamos precisar entender como chegamos, por exemplo, a uma sala de aula da escola pública de maioria negra, onde não se chega discussões políticas que muito lhe são caras, e, ao mesmo tempo, é carente do conteúdo específico de química. Para tanto, cabe retomar os nossos passos, como também os daqueles que nos colocaram nesta situação de desvantagem histórica. Como Jurema Werneck já nos disse, nossos passos vêm de longe[2]! Eis aí, por consequência, a motivação do meu pedido de paciência.

---

1 Em momento oportuno, darei maiores esclarecimentos sobre o termo.

2 Jurema Werneck é uma ativista feminista brasileira, além de médica e diretora-executiva da Anistia Internacional no Brasil.

Tampouco será, estimado leitor, estimada leitora, estimade leitore – especialmente você, camarada negro ou negra –, um capítulo de fácil digestão. Nem os melhores estômagos escapam da náusea causada pela usura[3] da classe dominante branca no processo de acumulação primitiva em seu momento colonialista. Já se perguntou por que alguns países são ricos e outros não? De onde surgiu a hegemonia econômica – representada pelos epítetos de "maior potência mundial" – de certos Estados-nação como a Inglaterra e os Estados Unidos da América? Não foi guardando em porquinhos de argila, garanto. Marx já falava que esse processo não era "idílico" e, nesse sentido, "[a] acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital"[4].

Um desses momentos nada plácido é o colonialismo. Um movimento de dominação econômico-política das populações não europeias, o colonialismo foi um dos momentos mais atrozes entre as diferentes pragas constituintes da acumulação primitiva que, como tal, para encher os porquinhos dos capitalistas centrais, provocou esvaziamento a nível natural, econômico, social e cultural em diferentes partes do mundo. Diferentes manifestações do colonialismo foram observadas na história da humanidade, não sendo um fenômeno sociopolítico restrito à África, mas que também moldou nações como Austrália, China etc., em diferentes períodos. Neste livro, faremos referência ao colonialismo no Atlântico Negro, na rota África-Costa Portuguesa nas Américas, que se deu desde o crepúsculo do século XV até o seu declínio no início do século XX.

Esse fenômeno sequestrou um número enorme de pessoas do continente africano para serem superexploradas nas Américas, com maior contingente no Brasil. Inclusive, isso lhe é característico. Independentemente da dimensão do esvaziamento no colonialismo, a expropriação violenta tem como um de seus produtos a desumanização, neste caso, de quem é pilhado. Não é um argumento só nosso. Aimé Césaire que demonstrou:

> ouço a tempestade. Falam-me de progresso, de 'realizações', de enfermidades curadas, de níveis de vida acima deles mesmos.

---

3 Não estamos, aqui, fazendo referência ao capital usurário (juro) produzido mediante a taxa aplicada sobre uma quantia, sob contrato, no tempo. O termo "usura", na lexicografia popular nordestina, diz respeito a um apego excessivo a algo, podendo ser de dinheiro a comida.

4 MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 721.

> Eu, eu falo de sociedades esvaziadas delas mesmas, de culturas pisoteadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas.
> [...]
> Falam-me de civilização, eu falo de proletarização e de mistificação[5].

Em seu *Discurso sobre o colonialismo*, o poeta nos alerta para uma característica importante do colonialismo: a produção da desumanidade da pessoa negra não se deu em níveis exclusivamente imateriais, como muitos têm reivindicado. É um processo, essencialmente, material. Com isso, queremos dizer que ele é sobredeterminado pela forma, por meio da qual a classe dominante – os colonizadores brancos – acumularão riqueza e, posteriormente, circulá-la-ão na forma de mercadoria. Para isso, e por conta disso, serão produzidos os diferentes aparelhos de dominação a nível também imaterial para legitimar a necessidade da expropriação em diferentes esferas.

É preciso, portanto, de uma justificativa no campo das ideias para que se produza, a nível prático-concreto, todo tipo de espoliação a um conjunto de pessoas. Nesse momento, a Igreja terá um papel fulcral, porque será uma das instituições avalizadoras do colonialismo. Ela fora responsável por formular e/ou endossar alguns de seus elementos ideológicos. Aimé Césaire põe o dedo na chaga cristã:

> constato que a hipocrisia é recente; que nem Cortez ao descobrir o México das grandes pirâmides, nem Pizarro diante de Cuzco (menos Marco Polo frente a Cambaluc) se reclamam os precursores de uma ordem superior, pelas quais eles matam, saqueiam; apesar de terem cavalos, lanças e cobiças. Os caluniadores chegaram mais tarde, e o grande responsável neste âmbito é o pedantismo cristão por haver elaborado equações desonestas: cristianismo = civilização; paganismo = selvagerismo, das quais só poderiam resultar consequências colonialistas e racistas abomináveis, cujas vítimas deveriam ser os índios [*sic*], os amarelos, os negros[6].

E, posteriormente, Césaire expõe e critica o discurso de um reverendo da Igreja Católica. Nele, há uma forte referência ao que havíamos comentado como

5 CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo.* Florianópolis: Livros & Livros, 2010. p. 32-33. Vale a pena ler o texto completo para ver as supressões, apenas feitas aqui por limites de espaço.

6 *Ibid.*, p. 17-18.

essencial ao colonialismo: a sua dimensão material. Segundo esse ardiloso reverendo, "[...] a humanidade não deve, não pode tolerar que a incapacidade, a desídia, a preguiça dos povos selvagens deixem indefinidamente sem uso as riquezas que Deus lhes confiou com a missão de pô-las ao serviço do bem de todos"[7].

Então, brancos que dominam a produção de riquezas do mundo: ide, pregai a palavra do divino cristão e civilizai todos esses selvagens a fim de que não se percam as riquezas do mundo! Criam-se, assim, no afã de justificar a espoliação material, os primeiros germens de inferioridade desse selvagem engendrados na necessidade da exploração, dada a incapacidade deles de viver em civilização. Ora, como os nativos não são capazes de viver em civilidade, só mesmo aquele que é imagem e semelhança do divino cristão que poderia civilizar todo o selvagem. Porém, à imagem e semelhança do diabo, o homem branco europeu matou, roubou e destruiu em nome do Senhor: não o Deus-pai, mas o tesouro que acumulará ao longo da história.

Com a motivação no acúmulo de tesouros e com a legitimidade de uma das instituições mais ricas e politicamente centrais – já que, ao final do século XV, não havia dissolução entre Igreja e política[8] – do planeta, serão "produzidas" duas ideologias colonialistas importantes: o fardo civilizatório do homem branco e a inferiorização da população autóctone das colônias em propulsionar seu próprio desenvolvimento sociocultural.

Note, leitor(a), que disse "produzidas".

Quanto à primeira ideologia, notamos um pouco o movimento com partes do *Discurso*, de Aimé Césaire. Vimos que ela é criada por instituições – no particular, a religiosa – que tiveram a acumulação de riqueza como motivação predominante e, nesse sentido, justificará toda aflição causada pelo branco europeu. Este é tido como civilizador por excelência, portador de todas as virtudes, um indivíduo livre e com direito a ser proprietário: a expressão universal do ser humano para o liberalismo europeu. Não são sínteses nossas, mas da historiadora Emília Viotti da Costa:

> na Europa, o liberalismo foi originalmente uma ideologia burguesa, vinculada ao desenvolvimento do capitalismo e à crise do mundo senhorial. As noções liberais surgiram das lutas da burguesia contra os abusos

7 MULLER, [20--] *apud* CÉSAIRE, 2010, p. 25.

8 Só veio a acontecer formalmente na Europa do século XX.

> da autoridade real, os privilégios do clero e da nobreza, os monopólios que inibiam a produção, a circulação, o comércio e o trabalho livre. Na luta contra o absolutismo, os liberais defenderam a teoria do contrato social, afirmaram a soberania do povo e a supremacia da lei, e lutaram pela divisão de poderes e pelas formas representativas de governo. Para destruir os privilégios corporativos, converteram em direitos universais a liberdade, a igualdade perante a lei e o direito de propriedade[9].

É essa perspectiva liberal que fortifica, guardados os necessários limites históricos do argumento da professora Emília, a segunda ideologia. Como produto da burguesia branca colonialista, as ideias liberais tornam-se o ferramental político dessa classe que, no movimento histórico, universalizará, como sujeito de direito à liberdade, à propriedade etc., o indivíduo branco e europeu – particular e minoritário – e, em contrapartida, alija-se intencionalmente a liberdade e a propriedade dos meios de produção da sua própria humanidade[10] da pessoa não branca, produzindo, assim, a sua inferioridade. Como não tem mais meios de produzir sua humanidade, o negro deixa de ser sujeito livre e humano para ser reificado como objeto próprio do branco – quer seja enquanto produto[11], quer seja enquanto mercadoria. No particular, senhores e sinhás produzem historicamente, no bojo do colonialismo, a desumanização de fulas, hauçás, zulus, iorubás, igbos, entre outros grupos étnicos, os quais, aqui, pelo branco, se tornaram negros. Pelo branco, tornam-se mercadoria.

No colonialismo, o branco toma essa situação concreta – real – de perda da posse do corpo pelo colonizado e dos meios necessários para produzir, em coletivo, a sua própria humanidade e a qualifica como um produto da essencialidade do colonizado enquanto ser desprovido de alma, selvagem e, no específico dos grupos étnicos africanos, negro. Daí, portanto, surge a segunda ideologia da qual falamos: a produção da inferioridade dos povos autóctones das colônias se vincula à essencialização – neste particular, biológica – de um fenômeno

9 COSTA, Emília Viotti da. Liberalismo: teoria e prática. *In*: COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República*: momentos decisivos. 9. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2010a. p. 134-135.

10 "[...] se o homem livre produzia mercadoria, o escravo era também mercadoria e poderia ser vendido juntamente com o saco de café por ele produzido. [...] O escravo, por isto, podia até possuir alguns bens concedidos pelo senhor. O que ele não possuía nem podia ter era a posse do seu próprio corpo e a capacidade de trabalho de que ele estava investido" MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois: Anita Garibaldi, 2014a. p. 49-50.

11 "A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: *é o racista que cria o inferiorizado*" FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008. p. 90.

social paralelamente à culpabilização do colonizado (já que, para o colonizador, é inferior mesmo) por um processo de pauperização econômico-política cujas autoria e subsequente aplicação é tão somente do colonizador. Veja que é um argumento circular. O africano é um ser inferior e tem culpa de ser inferior porque é negro. O europeu é um ser superior porque é branco. Logo, na lógica colonial, inferioridade e negro se igualam (como já demonstrado por Aimé Césaire, no específico das religiões – "paganismo = selvagerismo") na mesma extensão em que superioridade e branco se igualam (também demonstrado pelo poeta da negritude – "cristianismo = civilização"). Um corolário – simplista e falacioso – desse argumento formal é o fardo da branquitude de civilizar o mundo, uma vez que, para a lógica colonial, tão somente os povos de raça branca podem se organizar socialmente na forma de civilização. O resto é barbarismo.

Dada a concatenação argumentativa entre as sentenças de equivalência sobre inferioridade/superioridade e a conclusão imediata delas que é o fardo civilizatório da branquitude, podemos pensar que há uma relação entre as duas ideologias que indicamos. Essa relação, ao longo da história do colonialismo, será complexificada (ganhará novas propriedades), podendo, a depender do momento histórico, ser completamente requalificada.

No dizer fanoniano, "todas as formas de exploração se parecem. Todas elas procuram sua necessidade em algum decreto bíblico. Todas as formas de exploração são idênticas pois todas elas são aplicadas a um mesmo 'objeto': o homem"[12].

Com essa síntese, Frantz Fanon mostra que há uma relação entre as duas ideologias que colocamos anteriormente e tal relação não é específica do colonialismo, mas se apresenta nas diferentes manifestações de exploração ao longo da história. Esse movimento de complexificação que mencionamos agora há pouco é o da busca pela produção de uma justificativa para a exploração das colônias. Os elementos que serão agregados para fortificar essa justificativa são os "decretos bíblicos". Porém, pensemos que isso não é necessariamente no seu sentido literal. De fato, como comentei, o colonialismo tem suas bases no cristianismo e, por conta disso, a lei de Deus não só pode como foi um desses decretos bíblicos pró-coloniais. Mas não foi o único. Veremos casos concretos particulares à educação em que o ordenamento jurídico brasileiro, numa apreensão das ideologias coloniais, não só endossou o colonialismo, mas também transicionou ao capitalismo modernizando o conjunto de ideologias coloniais. As leis da ciência também não escaparam de fornecer estofo para o colonialismo.

12 FANON, 2008, p. 87.

Aliás, a marca ideológica mais pulsante do colonialismo é a justificativa da inferioridade/superioridade por traços biológicos fenotípicos, os quais, quando diferentes, permitirão a categorização desses indivíduos em diferentes raças. É nesse sentido, portanto, que um braço ideológico do colonialismo é um conjunto de teorias sobre a superioridade/inferioridade de grupos que se diferiam por características biológicas fenotípicas. Esse conjunto de características biológicas constituirá a essência do que se entendia, à época, por *raça* e a divisão de grupos sociais em superiores e inferiores por meio do conceito taxonômico de raças era o mote das *teorias racistas*[13]. Clóvis Moura desenvolve mais sobre:

> tais conclusões [sobre a inferioridade/superioridade de raças] eram baseadas em pesquisas históricas; na mensuração de crânios e esqueletos; na medição de índices cefálicos, e na capacidade craniana de cada grupo pesquisado. Tudo isso, no entanto, representava, em última instância, as contradições e os conflitos das nações europeias em luta pela dominação continental. Convém notar que alguns deles, como é o caso de Gobineau, chegaram às suas conclusões antes de terem lido A origem das espécies, de Darwin, que surgiu em 1859 e deu novo alento a essas hipóteses com a sua teoria da 'sobrevivência do mais apto', criando a escola do darwinismo social. Como diz uma antropóloga, 'havia-se descoberto uma razão 'científica' que santificava o velho axioma 'o poder faz o direito'[14].

13 Alguns teóricos, como Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (apoiado maiormente em Kwame Apiah), chamá-las-ão de teorias racialistas, procurando distinguir a doutrina de classificar grupos como superiores e inferiores pela taxonomia da raça da forma social que cria mecanismos de barragem à ascensão econômico-política da pessoa negra, conservando-a em um processo hostil e sistemático de superexploração. Entendemos ser acertada a proposta de distinção do autor. Porém, Clóvis Moura nos alerta que "o racismo tem, portanto, em última instância, um conteúdo de dominação, não apenas étnico, mas também ideológico e político. É por isso ingenuidade, segundo pensamos, combatê-lo apenas através do seu viés acadêmico e estritamente científico, uma vez que ele transcende as conclusões da ciência e funciona como mecanismo de sujeição e não de explicação antropológica. Pelo contrário superpõe-se a essas conclusões com todo um arsenal ideológico justificatório de dominação". MOURA, 1994b, p. 2. Assim, entendo que há uma urgência política em deixar de compreender tais teorias enquanto ciência para começar a qualificá-las de acordo com o que de fato são: racistas. De toda forma, ainda recomendo a leitura do capítulo em que Guimarães faz essa exposição porque apresenta um quadro conceitual acessível sobre os termos "raça", "etnia", "racialismo" e "racismo". Por isso, fineza conferir: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e racismo no Brasil. *In*: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (org.). *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 21-38.

14 MOURA, Clóvis. O racismo como arma ideológica de dominação. *Principios*, São Paulo, v. 34, p. 28-38, ago./out. 1994b. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/tematica/revistas/principios/pdf/034.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

Cabe sempre lembrar, como Clóvis asseverou, que esse arcabouço ideológico racista dava as bases teóricas para aprofundar a produção da desumanização da pessoa africana e, assim, transformá-la em um objeto próprio dos colonizadores para ser explorado, dominado e, sempre que possível, desarticulado. Tal objetificação pode se acirrar de diferentes maneiras singulares, a depender da necessidade material do colonizador. Face à dominação belga, a organização comunitária da vida social pelas mulheres ruandesas foi uma tática essencial dos colonizados para transgredir a cotidianidade de miséria[15] do colonialismo. Para reafirmar seu poder de dominação e, na mesma medida, desarticular esta forma de resistência das ruandesas, o estupro foi empregado como forma de objetificação[16]. Retratando as atrocidades belgas no colonialismo, Scholastique Mukasonga biografa a vida dolente e resistente da mulher ruandesa:

> em 1994, o estupro foi uma das armas usadas pelo genocídio. Quase todos os estupradores eram portadores do vírus HIV. Nem toda a água do Rwakibirizi e de todas as nascentes de Ruanda teriam bastado para 'lavar' as vítimas da vergonha pelas perversidades que sofreram. Nem toda a água seria suficiente para limpar os rumores que corriam dizendo que estas mulheres eram portadoras da morte e fazendo com que todos as rejeitassem. Contudo, foi nelas, nelas próprias e nos filhos nascidos do estupro que essas mulheres encontraram uma fonte viva de coragem e a força para sobreviver e desafiar o projeto dos seus assassinos. A Ruanda de hoje é o país das Mães-coragem[17].

O que determina, porém, na totalidade, a produção dessa forma singular de desarticulação pelos colonos? Na verdade, a pergunta mais adequada seria: qual é a natureza e a especificidade do colonialismo em termos de seu conflito mais essencial? No contexto do capital, a separação do produtor e dos meios de

15 Aqui parafraseei Karel Kosik. Sobre o conceito de cotidianidade e sua relação com a guerra, conferi-lo em: KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

16 "O estupro era uma arma de dominação, uma arma de repressão, cujo objetivo oculto era aniquilar o desejo das escravas de resistir e, nesse processo, desmoralizar seus companheiros". DAVIS, Angela Y. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 36. "O Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão. Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de *status* social, e total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco". NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio de negro brasileiro*: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 61 *et seq*.

17 MUKASONGA, Scholastique. *A mulher de pés descalços*. Tradução de Marília Garcia. São Paulo: Nós, 2017. p. 153-154.

produção conduz à produção de duas classes históricas: a que tem a posse dos meios de produção e a que não tem. Por analogia, a desumanização da pessoa não branca é o específico do colonialismo e ela produz duas forças antagônicas: um indivíduo luta pela posse de seu corpo e dos meios para se humanizar (o colonizado) e aquele que expropria sistematicamente ambas as coisas (o colonizador). Logo, a natureza histórico-concreta do colonialismo é, essencialmente, o conflito que o dá movimento histórico: a relação entre colonizador e colonizado. Fanon explica:

> a descolonização[18], que se propõe mudar a ordem do mundo, é, como vemos, um programa de desordem absoluta. Porém, ela não pode se dar como em um passe de mágica, em um tremor natural ou de forma amigável. A descolonização, como sabemos, é um processo histórico. Ou seja, ela não pode ser compreendida, ela não encontra sua inteligibilidade, ela não se torna transparente por si mesma, salvo no momento exato em que desvelamos o movimento historicizante que a dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagonistas que obtêm precisamente sua originalidade deste tipo de substantificação que segrega e que alimenta a situação colonial. Seu primeiro confronto ocorreu sob o signo da violência e sua convivência – mais precisamente a exploração do colonizado pelo colono – se deu com muitas baionetas e canhões. O colono e o colonizado são velhos conhecidos. E, de fato, o colono tem razão quando diz que 'os' conhece. Foi o colono que *produziu* e que *continua a produzir* o colonizado. O colono extrai sua verdade, isto é, seus bens, do sistema colonial[19].

18 Comentarei sobre este e outros termos – "descolonial", "decolonial", "anticolonial", "pós-colonial", "trans-colonial", "contracolonial" – em tempo oportuno.

19 FANON, Frantz. *Les damnés de la terre*. Paris: La Découverte & Syros, 2002. p. 39-40, tradução nossa. Original: "la décolonisation, qui se propose de changer l'ordre du monde, est, on le voit, un programme de désordre absolu. Mais elle ne peut être le résultat d'une opération magique, d'une secousse naturelle ou d'une entente à l'amiable. La décolonisation, on le sait, est un processus historique : c'est-à-dire qu'elle ne peut être comprise, qu'elle ne trouve son intelligibilité, ne devient translucide à elle-même que dans 'exacte mesure où l'on discerne le mouvement historicisant qui lui donne forme et contenu. La décolonisation est la rencontre de deux force congénitalement antagonistes qui tirent précisément leur originalité de cette sorte de substantification que sécrète et qu'alimente la situation coloniale. Leur première confrontation s'est déroulée sous le signe de la violence et leur cohabitation – plus précisément l'exploitation du colonisé par le colon – s'est poursuivie à grand renfort de baïonnettes et de canons. Le colon et le colonisé sont de vieilles connaissances. Et, de fait, le colon a raison quand il dit 'les' connaître. C'est le colon qui a *fait* et qui *continue à faire* le colonisé. Le colon tire sa vérité, c'est-à dire ses biens, du système colonial".

Nos caminhos de Fanon, em função do nosso objetivo para com este capítulo, além de também ser um compromisso metodológico, precisaremos nos debruçar sobre como a relação colono-colonizado se materializou aqui no Brasil e quais as implicações deste movimento histórico geral no específico da educação da população negra. Assim sendo, precisaremos, de primeiro, mergulhar na história da educação da população negra-brasileira no escravismo em sua forma colonial.

Quem me pariu foi o ventre de um navio: reificação e resistência do negro pela educação no escravismo pleno

No particular do escravismo colonial, a separação do ser humano da sua capacidade de transformar a natureza a seu interesse – a força de trabalho – produzirá duas classes: a classe senhorial, possuidora do corpo e, portanto, da força de trabalho dos indivíduos constituintes da outra classe essencial do escravismo: a classe escrava. É o conflito entre essas duas classes – centrado maiormente na reivindicação, pela classe escrava, da sua liberdade de ser humano – que dará movimento à história do escravismo colonial. Nos dizeres de Clóvis Moura,

> [...] o escravo é um ser *estruturalmente alienado*, isto é, ele pode inclusive possuir bens pessoais e até pequenas propriedades, mas o que ele não possui e não pode possuir enquanto escravo é o seu próprio ser, que é propriedade de um terceiro. Tal condição de alienação total da pessoa do escravo, ou seja, a impossibilidade de ele possuir o seu próprio corpo, que funciona como mercadoria de um proprietário estranho, é que configura a essência do sistema escravista e não possíveis diferenças no nível de estratificação da pessoa do escravo dentro desse sistema[20].

No Brasil, a constituição desta classe escrava se dá, principalmente, por meio de dois fenômenos: inicialmente, a escravização da população autóctone e, em seguida e predominantemente, o sequestro de africanos e africanas por meio do tráfico triangular. Em função de o sequestro ter se dado em diferentes regiões do vértice africano do tráfico triangular, a diversidade de grupos étnicos que chegaram ao Brasil era enorme[21] e logo foi pulverizada para diferentes locais

20 MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. p. 228-229.

21 "Nunca houve, no Brasil, uma população negra homogênea. Os navios negreiros trouxeram alguns milhões de negros da Guiné Portuguesa, da Costa da Mina de Angola, do Congo e de Moçambique, e os distribuíram, durante os três séculos de existência da escravidão, um pouco por toda parte".

da América portuguesa. Maiormente, os escravos eram alocados de acordo com a função que desempenhariam: mineiros eram frequentemente direcionados para as Gerais, agricultores para a Bahia etc.[22]. Nesse sentido, além de ser responsável por povoar as áreas remotas do país, acabou trazendo novas formas para aperfeiçoar, inclusive, o trabalho desenvolvido nas regiões para as quais foi deslocado. Este, porém, era o limite da contribuição sociocultural do negro.

Enquanto mercadoria, o valor do escravo, no contexto do escravismo, se processa em duas dimensões: uma qualitativa e outra quantitativa. A quantitativa se realiza no momento em que o senhor o compra e, ao adquirir o escravo, pode colocá-lo ao uso de seu interesse porque, após a compra, o escravo se torna sua propriedade[23]. Nesse sentido, a atividade do escravo no mundo – a dimensão qualitativa do seu valor –, no contexto do escravismo, é limitada ao que o seu dono – o senhor – impõe que faça. Como primordialmente é do interesse do senhor manter o sistema escravista na sua potência, ele objetivará que sua propriedade (o escravo) seja explorada na máxima extensão de sua dimensão qualitativa de valor – ou seja, produza o máximo possível – e não desenvolva formas de organização antissistêmica e/ou resistências.

Antes de continuar com este texto, quero fazer uma digressão que considero importante. É possível que você que lê este livro esteja pensando (como Carlos Moore pensou de Marx) que entender o negro, enquanto uma mercadoria no colonialismo e no específico do escravismo, é uma forma de objetificação da pessoa por conta de sua raça, extirpando dela, portanto, todas as outras características que reforçam sua humanidade, como a culinária, a língua, a arte, a dança, a religião etc. Você tem e não tem razão. Vou explicar. Entender o negro como mercadoria escrava é, com toda plenitude, uma forma de objetificá-lo. Talvez a mais severa, inclusive. Porém, não sou eu, com meus dedos sobre o teclado, que produzi este fato sócio-histórico, mas o colonizador, ao expropriar o negro do seu corpo e dos meios para se humanizar.

CARNEIRO, Edison. *Ladinos e crioulos*: estudos sobre o negro no Brasil. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019. p. 9.

22 CARNEIRO, 2019; MOURA, 1994a.

23 Sobre a dupla dimensão do valor de uma mercadoria, gentileza conferir: MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 113-124.

É dolorido pensar, mas é preciso saber que o negro foi reificado. Na trama social escravista, o negro não passava de uma coisa, um animal irracional[24]. Sociologicamente, nas palavras de Clóvis Moura, o negro no escravismo era um ser estruturalmente alienado. Isso é verdade porque o branco, para superexplorá-lo, precisou extirpar do negro aquilo que o fazia humano essencialmente – a propriedade de si mesmo e a capacidade de transformar a natureza de acordo com as próprias intenções, o que se exemplifica pela forma como o escravo era tratado na produção escravista quando protestava contra o sistema que o desumanizava:

> o justiçamento do escravo era na maioria das vezes feito na própria fazenda pelo seu senhor, havendo casos de negros enterrados vivos, jogados em caldeirões de água ou azeite fervendo, castrados, deformados, além dos castigos corriqueiros, como os aplicados com a palmatória, o açoite, o vira-mundo, os *anjinhos* (também aplicados pelo capitão-do-mato quando o escravo capturado negava-se a informar o nome do seu dono) e muitas outras formas de se coagir o negligente ou rebelde[25].

O branco também expropriou o negro daquilo que complexificava a sua humanidade. Na verdade, neste caso em específico, não é bem expropriar. Podemos melhor dizer que o branco alienou o negro daquilo que complexificava a sua humanidade para, em alguns casos, envidar esforços – intencionais ou não – para destruir tais elementos complexificadores. Falo, em específico, da religiosidade, da língua, dos laços familiares, da educação, entre outros elementos que compõem a dimensão cultural da vida social da pessoa negra.

Nesse sentido, sim, o negro-mercadoria é uma expressão do racismo. E, por ser estruturalmente alienado da sua humanidade, nas condições do escravismo colonial, não será o nível da produção cultural do escravo que determinará o seu reencontro com a humanidade porque ele ainda estará alienado de si mesmo, do próprio corpo e das possibilidades de humanização que vêm

24 À época (por isso, as peculiaridades linguísticas no texto, típicas da variante oitocentista do português brasileiro), o jurista abolicionista Perdigão Malheiro (1824-1881) assevera: "todos os direitos lhes eram negados. Todos os sentimentos, ainda os de familia. Erão reduzidos á condição de *cousa*, como os irracionaes, aos quaes erão equiparados, salvas certas excepções. Erão até denominados, mesmo officialmente, *peças*, *folegos vivos*, que se mandavão marcar com ferro quente ou por *castigo*, ou ainda por *signal* como o gado". MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A escravidão no Brasil*: ensaio histórico-jurídico-social: Parte 3: Africanos. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1867. p. 44.

25 MOURA, 1994a, p. 18.

com a autoemancipação. Em síntese, não há como ser plenamente humano por meio da cultura quando se é posse de um terceiro. Para nos dar subsídio, Clóvis Moura, em crítica ao culturalismo, é certeiro:

> para os culturalistas, no entanto, o ato de 'dar e tomar' os traços e complexos culturais seria um todo harmónico e funcionaria como simples acréscimos quantitativos de cada uma das culturas em contato. Os elementos de dominação estrutural – económico, social e político – de uma das culturas sobre a outra ficaram diluídos porque esses contatos permanentes trocariam somente ou basicamente o superestrutural. Religião, indumentária, culinária, organização familiar entrariam em intercâmbio, mas, esse movimento, essa dinâmica de dar e tomar não se estenderia às formas fundamentais de propriedade, continuando, sempre, os membros da cultura superior como dominadores e da inferior como socialmente dominados por manterem os membros da primeira a posse dos meios de produção[26].

E, em um momento posterior da mesma obra, mas, ainda assim, em linhas gerais, atendendo às nossas necessidades teóricas, Clóvis joga a pá de cal por sobre a primazia da cultura e outras situações de exceção nos estudos sociais sobre o negro:

> no caso, o que se deve analisar não é o nível de exploração do escravo, a situação melhor ou pior no nível de tratamento senhorial no processo da extração do sobretrabalho do escravo. O que se deve destacar é que o escravo é um ser *estruturalmente alienado,* isto é, ele pode inclusive possuir bens pessoais e até pequenas propriedades, mas o que ele não possui e não pode possuir enquanto escravo é o seu próprio ser, que é propriedade de um terceiro. Esta condição de alienação total da pessoa do escravo, ou seja, a impossibilidade de ele possuir o seu próprio corpo, que funciona como mercadoria de um proprietário estranho, é que configura a essência do sistema escravista e não possíveis diferenças no nível de estratificação da pessoa do escravo dentro desse sistema[27].

E, sim: tudo isso – o negro ser expropriado de sua humanidade e ser transformado em mercadoria – é racismo. Porém, racismo colonial e não das empreitadas teóricas de Clóvis Moura, nem mesmo meu ou deste livro.

26 MOURA, 2019, p. 74.

27 *Ibid.*, p. 228-229.

Uma pedagogia colonizadora para os negros da terra e os negros de Guiné[28]

Muito se fala[29] que a história da educação brasileira tem o seu início com a chegada dos inacianos[30] para catequizar os gentios da *terra brasilis*, sendo os meios desse processo de ensino constitutivos de uma "pedagogia brasílica". Não que eu discorde, mas penso que faltam alguns pontos contrários para serem apresentados ou melhor relacionados. Diria, portanto, que essa afirmação de que a história da educação nacional começa com os jesuítas, bem como os argumentos que, em geral, a ela dão suporte, podem estar um tanto incompletos. Aliás, a historiografia deste momento da realidade educacional brasileira carece de alguns pontos particulares que, bem verdade, já vêm sendo desenvolvidos em alguns trabalhos[31]. Faremos aqui, somente, um processo de exposição no intuito de dar evidência a esses resultados e amarrar alguns fios soltos.

A necessidade da educação colonial é enorme. Não porque era interessante uma instituição para contribuir para a humanização dessa parte da população, mas, sim porque havia uma dimensão educativa a ser contemplada no processo de colonização para que servisse em sua plenitude aos interesses metropolitanos: maiormente, sujeitar os "índios" ao homem branco e, para isso, via-se como necessidade subsumir a cultura local para forçar os condenados da Terra

28 Os colonizadores chamavam indígenas e africanos de negros – os primeiros, da Terra e os segundos, de Guiné. Sobre o tema, ver: OLIVEIRA, Maria Inês Côrtes de. Quem eram os "negros de Guiné"?: a origem dos africanos na Bahia. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 19/20, p. 37-73, 1997. DOI 10.9771/aa.v0i19-20.20947. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20947/13550. Acesso em: 29 jan. 2022.

29 ARANHA, 2012; SAVIANI, 2019a são textos clássicos sobre a história da educação brasileira e que, ora ou outra, fazem essa afirmação.

30 A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa fundada inicialmente em Paris pelo espanhol Inácio de Loyola e que se estendeu pelo mundo todo, sendo, inclusive, posteriormente reconhecida pela Igreja via bula papal. Os seus integrantes eram, por conta do nome da ordem, conhecidos como *jesuítas* e, alternativamente, a modo de homenagem ao seu fundador, como *inacianos* ou *loyolistas*.

31 FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A pedagogia de escravidão nos Sermões do Padre Antonio Vieira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 84, n. 206/208, p. 43-53, jan./dez. 2003. DOI 10.24109/2176-6681.rbep.84i206-07-08.888. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1373/1112. Acesso em: 29 jan. 2022. FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. DOI 10.24109/2176-6681.rbep.80i196.986. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1308/1047. Acesso em: 29 jan. 2022. GONÇALVES, Luiz Alberto Olivera; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 jan. 2022. NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro*: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 52-54.

a incorporarem a cultura do escravismo. Podemos dizer que essa é uma estratégia típica do colonialismo. Quem explica é o revolucionário martinicano Frantz Fanon:

> a guerra é um negócio comercial gigantesco e toda a perspectiva deve ter isto em conta. A primeira necessidade é a escravização, no sentido mais rigoroso, da população autóctone.
> Para isso, é preciso destruir os seus sistemas de referência. A expropriação, a espoliação, a razia, o assassinato objetivo, desdobram-se numa pilhagem dos padrões culturais ou, pelo menos, condicionam essa pilhagem. O panorama social é desestruturado; os valores ridicularizados, esmagados, esvaziados.
> Desmoronadas, as linhas de força já não orientam. Frente a elas, um novo sistema de valores é imposto, não proposto mas afirmado, pelo peso de canhões e sabres[32].

No Brasil, esse movimento não foi, em termos gerais, diferente, apesar de contar com certas especificidades. É preciso ter em mente que esse processo que a sociologia tradicional do Brasil chamará de "aculturação", manifesto na educação colonial, não é mediado pela agência individual do negro. Não se opta individualmente por se aculturar aos ditames de seu inimigo condescendentemente. Até porque, no particular do Brasil, com o apoio da Metrópole, a classe senhorial branca tinha o domínio de, basicamente, tudo:

> em adição aos órgãos do poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia – as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o *sistema educativo*, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária; todos esses instrumentos estão a serviço das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa, e como criador e condutor de uma cultura própria. O processo de assimilação ou/e aculturação não se relaciona apenas à concessão aos negros, individualmente, de *status* social, mas restringe sua mobilidade vertical na sociedade como um grupo; invade o negro e o mulato até à intimidade mesma do ser negro e do seu modo de autoavaliar-se[33].

32 FANON, Frantz. Racismo e cultura. *In*: MANOEL, Jones; FAZZIO, Gabriel Landi (org.). *Revolução africana*: uma antologia do pensamento marxista. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. p. 70.

33 NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro*: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 93-94, grifo nosso.

Nesta análise, concordamos com Abdias do Nascimento no ponto em que ele mostra o tamanho do aparato ideológico que a classe senhorial portava cuja existência invalida o argumento de que houve uma aculturação passiva por parte dos colonizados. Porém, nesse mesmo excerto, o autor defende o horizonte da aculturação como sendo, idealmente, a ascensão (ou "verticalização", como ele coloca) social. Apesar de entender que ele estava discutindo os impactos históricos da aculturação, desde o escravismo até o pós-abolicionismo, quero deixar claro que essa observação carece de um elemento fulcral, quando tomamos como fundo de análise o escravismo pleno: o impacto da aculturação na organização política da classe dominada.

Para Clóvis Moura[34], uma das características principais desse período é o fato de que a classe escrava lutava só, porém organizada, ante a exploração colonial. Nesse sentido, é preciso pensar como este aparato senhorial branco – literatura, imprensa, educação – servira não apenas para barrar o negro socialmente (isso, ao momento do escravismo, era secundário, uma vez que o negro não era tido como humano e, sim, como coisa), mas para desarticular politicamente os condenados da Terra e/ou colocá-los para trabalhar em prol da classe senhorial. Isso porque os exemplos de ascensão social e cultural no escravismo são pontuais, em casos de senhores que permitiam escravos terem uma casa, ou nos casos de apadrinhamento, ambos os quais não são representativos de uma ascensão da classe senhorial em seu conjunto. Logo, os impactos sociais no que tange à possibilidade de "verticalização" da classe escrava não são tão primários quanto aqueles sobre a possibilidade de essa classe ter meios de enfrentar ou não quem os domina. Como assevera Clóvis Moura, não podemos

> aceitar o conceito de *aculturação* como aquele que iria explicar as mudanças sociais, mas, pelo contrário, achamos que a aculturação em uma sociedade composta de uma cultura dominadora e de outras dominadas estimula a desigualdade social dos membros das dominadas através de mecanismos mediadores que neutralizam a sua revolta. Através desses mecanismos mediadores [educação, literatura, imprensa etc.], os membros das culturas dominadas submetem-se ao controle da cultura dominante[35].

34 MOURA, 2019, p. 262 *et seq.*

35 *Ibid.*, p. 75.

Por fim, concordo com Abdias no sentido em que não se pode conceber a ideia de concessão individual do escravo ao escravismo, uma vez que se tinha todo um aparato ideológico em massa por parte da classe senhorial para forçar a submissão do negro, para escravizá-lo. Porém, no escravismo pleno, esse movimento se impõe galopantemente por sobre a articulação da classe escrava, no embate da luta política da qual falou Marx, da qual falou Fanon e, em contrapartida, timidamente por sobre uma possibilidade remota, epifenomênica e não sociológica de ascensão. A educação, enquanto um dos elementos formadores do aparato ideológico colonial, também deu sua contribuição para neutralizar a revolta dos condenados da *terra brasilis*.

Dado o início do empreendimento de exploração colonial aqui no Brasil, a educação, como colocamos, era uma necessidade – tanto para colonizar, quanto para formar os herdeiros dos colonos. Nesse sentido, cabia buscar, na alvorada do escravismo pleno, maneiras de desenvolver de forma minimamente sistemática uma educação que se destinasse aos filhos da classe senhorial e outra para os filhos da classe escrava. Para esses últimos, a educação começou a se organizar com a chegada de ordens religiosas à Colônia: uma delas foi a ordem dos inacianos, conhecida mais popularmente por Companhia de Jesus.

É um ponto pacífico, como já coloquei, na historiografia da educação brasileira, que a discussão das ideias pedagógicas jesuíticas é essencial para a compreensão do desenvolvimento histórico da educação brasileira. Não à toa, Dermeval Saviani, na sua *História das ideias pedagógicas no Brasil*, começará seu panorama apresentando as características das ideias que orientavam o trabalho pedagógico dos jesuítas na Colônia, à época do escravismo pleno.

Como Saviani apresenta, a pedagogia que orienta os inacianos terá um forte vínculo com a concepção liberal de ser humano, que apresentamos antes nos dizeres da professora Emília Viotti da Costa. Isso é bem verdade porque, tanto na sua fase heroica como na sua institucionalização, a pedagogia jesuítica "[...] caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável"[36]. Essa concepção liberal e absoluta de ser humano não é assim tão abstrata, como coloca Saviani. Explico: no período histórico em que ela surge, este humano universal é o homem proprietário e livre, o qual coincidia com o tirano branco e europeu, quem *se achava* – com as bênçãos de Deus na forma de Igreja, como já mostramos – livre para se tornar proprietário daquilo que não é seu e de a quem

36 SAVIANI, 2019a, p. 58.

essas coisas pertencem. Não nos esqueçamos, caro leitor, cara leitora, de que o poderio econômico do branco europeu foi construído por meio do roubo, da morte e da destruição das comunidades não brancas e – em maior parte, mas não exclusivamente – não europeias, como vimos quando discutimos sobre acumulação primitiva.

Nesse sentido, a concepção de humano da pedagogia jesuítica é, na verdade, uma absolutização racista de um ente social particular. Logo, não se trata de uma "essência universal" de um *homem* em abstrato. Historicamente, no particular, esse homem é branco, europeu e rico mediante a expropriação da riqueza alheia. Um colonizador. Não estou reivindicando a marcação de outras relações sociais no homem liberal porque eu quero! É que, ao concretizar a concepção de ser humano da pedagogia inaciana, conseguimos ter pistas de qual é o sujeito quem o jesuíta tem em mente em formar. Ou seja, saberemos quem é escolarizado na Colônia e quem não é. É por consequência da concepção liberal, essencialista e, pois, racista de homem que essa educação destinará as suas máximas possibilidades pedagógicas para quem é de seu interesse formar – os filhos, e somente os filhos[37] –, da elite senhorial da Colônia, mantendo o acúmulo científico-cultural à época enquanto propriedade privada dos colonos, o que contribui para conservar a hegemonia da classe senhorial.

Isso não significa que a educação orientada pelo ideário pedagógico inaciano não servira à classe escrava – negra ou indígena. Se mantém a hegemonia da classe senhorial, é claro que não servirá à classe escrava do mesmo modo. Porém, a ideologia geral é mantida, com repercussões particulares distintas às que são relativas ao ensino dos filhos dos senhores. Quando os estudantes dos jesuítas não eram a imagem e semelhança da classe senhorial, cabia ao educador inaciano:

> moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural[38].

37 As mulheres não tinham acesso à escolarização no momento em que ela competia aos inacianos.

38 SAVIANI, 2019a, p. 58.

A ideia de formar discentes, segundo os interesses do homem universal do liberalismo, permanece. Porém, como é que se concilia a humanização segundo esta essência universal com educandos que, de partida, não são humanos? A doutrinação jesuítica não se dava em exclusivo aos indígenas, mas também se destinava aos (à época) poucos negros escravizados, e seguiu intensamente, com as bênçãos dos santíssimos Padres Antônio Vieira e José de Anchieta. Como Saviani colocara e aqui desenvolvemos, a pedagogia jesuítica tinha como mote ratificar uma essência universalista do ser humano – em abstrato, mas sempre particularmente branco, europeu e colonizador. Porém, essa equivalência forçada entre o particular homem branco europeu e a universalidade diversa que qualifica o ser humano tinha fundamento na negação de outra forma de Ser – o Não ser. Com a palavra, a intelectual e militante negra Sueli Carneiro:

> a negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia. *O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização*. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de 'coisa que fala'[39].

Num aprofundamento da síntese fanoniana (é o branco que cria o negro), a professora Sueli Carneiro nos dará um direcionamento para pensar que essa construção material da desumanidade do negro precisa se dar também pela via da doutrina ideológica. Eis aí a necessidade de uma convocação oficial da Metrópole pelos jesuítas, os responsáveis bisseculares pela educação na Colônia. Como explica o professor Dermeval Saviani,

> os jesuítas vieram em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia. Nessas circunstâncias, puderam proceder de forma mais

39 CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. p. 99, grifo nosso.

> orgânica, vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos de colonização[40].

Como vemos, a Metrópole não dá ponto sem nó em se tratando do seu empreendimento colonial. Toda arquitetura ideológica e material que se instalava na Colônia era, sim, um pré-moldado metropolitano. A presença dos inacianos não foi diferente: sua função era construir a mentalidade do colonizado, incutindo inferioridade, naturalizando a escravização e impedindo revoltas. O início dessa reificação do colonizado foi para com os ditos negros da Terra. Com a "abolição" da escravatura indígena pela *Sublimus Dei*, iniciava-se a massificação da escravização dos ladinos e crioulos[41]. Esse divisor de águas histórico marca o início daquilo que estamos falando a torto e a direito, mas ainda não qualificamos: o *escravismo pleno*. Segundo Clóvis Moura:

> chamamos de *escravismo pleno* àquele período da escravidão que se estende no Brasil do ano de 1550 (+ ou -) até aproximadamente 1850, quando é jurídico e efetivamente extinto o tráfico internacional de escravos africanos. Abrange, portanto, todo o período colonial, a fase do reinado de Dom João VI, o Império de Dom Pedro I e de Dom Pedro II. Nesse longo período de mais de trezentos anos, estrutura-se e dinamiza-se o modo de produção escravista no Brasil com todas as características que determinarão o comportamento básico das duas classes fundamentais da sua estrutura social: senhores e escravos[42].

Apesar de já virmos falando do escravismo pleno em muitas páginas antes (falamos dele em termos de algumas de suas características: predominância do tráfico triangular, subordinação política e econômica à Metrópole e luta escrava ativa e radical)[43], é importante essa definição neste momento do trabalho porque amarra as necessidades coloniais de dominação por via da educação. Em um primeiro momento, havíamos posto essa estratégia de dominação como tendo

40 SAVIANI, 2019a, p. 41.

41 A epígrafe inconfundível de *Ladinos e crioulos: estudos sobre o negro no Brasil*, de Edison Carneiro, ajuda-nos com as definições: "[...] o negro africano passava a *ladino*, após acostumar-se ao português, ao trabalho nas fazendas ou nas minas, ao serviço doméstico, à disciplina da escravidão e às artimanhas dos seus pares, com quem convivia, para evitar punições e desmandos e garantir-se proteção ou segurança. Era *crioulo* o negro nascido no Brasil". CARNEIRO, Edison. *Ladinos e crioulos*: estudos sobre o negro no Brasil. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019. p. 3, grifo nosso.

42 MOURA, 2017, p. 62-63.

43 *Idem*, 2019, p. 262-271 para um apanhado generalista dos rasgos que qualificam o período.

repercussões a nível mental-subjetivo. Porém, quando a colocamos no movimento do modo de produção escravista, notamos que essa dimensão subjetiva da dominação se vê subordinada à necessidade de conservação da ordem. Assim, o contexto econômico-político urgia pela chegada e instauração da Companhia de Jesus na Colônia, com sua missão de reificar, por meio da educação, o arquétipo de escravo e colonizado no corpo negro durante dois séculos e atuar como mantenedora e aprofundadora da contradição senhor-escravo. Nesse sentido, afirmamos que a pedagogia jesuítica era conservadora e, por isso, nesse ínterim, colonialista e racista.

Além do ferramental filosófico pró-escravista que a Companhia encontrava em São Paulo, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, um dos motivos pelos quais a pedagogia era racista e colonialista era a necessidade de manutenção dos colégios inacianos, o que tornou a Ordem uma das maiores proprietárias de escravos da Colônia. Algo já de ciência do Padre Antônio Vieira. Quem nos ensinou isso e muito mais foi Amarilio Ferreira Junior e Marisa Bittar, nos seguintes termos:

> a escravidão negra, para ele, estava em consonância com os próprios interesses econômicos professados pela Companhia de Jesus ao longo dos 210 anos (1549-1759) em que perdurou a sua hegemonia educacional no Brasil. A base material de sustentação da missão evangelizadora dos jesuítas, notadamente dos colégios mantidos pela Ordem, foi a unidade produtora típica do Brasil dos séculos 16 e 17: a fazenda de agropecuária sustentada pelo braço escravo[44].

Os autores nos mostram o caráter conservador, colonialista e racista da pedagogia jesuítica. Para os filhos da classe senhorial, os primores da ciência, das letras e da filosofia e, no intuito de naturalizar a inferiorização, a escravização e contribuir para expropriar o Outro daquilo que o faz humano[45], a forma de ensino destinada aos negros escravizados será pelo exemplo de Jesus: a evangelização via sermões. Ronaldo Vainfas nos lembra que o conteúdo ideológico do sermão variará a depender do destinatário:

> a mensagem que tais sermões ou receituários buscava introjetar no público obviamente variava conforme o possível receptor do discurso.

44 FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2003, p. 45.

45 CARNEIRO, 2005.

> Aos escravos recomendava-se o conformismo com a situação de cativos e a esperança de uma vida melhor após a morte. Aos senhores, o tom era quase sempre de ameaça com castigos do céu e da Terra, caso não cuidassem da salvação espiritual e humana dos negros, negando-lhes a possibilidade da catequese e abusando do direito de explorá-los e castigá-los[46].

Como exporá Alfredo Bosi em sua *Dialética da colonização*, Vieira foi um sábio da retórica e oratória e, assim, empregará na maioria das suas *aulas expositivo-dialogadas*[47] para o negro escravizado o ardil e podre argumento do símile entre os sacrifícios de Jesus e o trabalho escravo. Bosi explica:

> a linguagem da identificação torna-se particularmente forte e envolvente quando os ouvintes a quem o sermão se destina são os próprios escravos. É o que acontece com o Sermão XIV do Rosário pregado à irmandade de pretos de um engenho baiano em 1633. Mediante o uso intensivo do símile, a narração dos trabalhos e das penas sofridas é sentida e re-sentida pelos negros, seus sujeitos, e, ao mesmo tempo, deslocada e sublimada, enquanto se projeta no corpo humano de Jesus Cristo que, assim, se torna o mesmo a quem se fala e o Outro de quem se fala[48].

A partir do trabalho de Bosi e de outras fontes/literaturas históricas, Ferreira Junior e Bittar apresentaram o lado colonialista e racista da pedagogia jesuítica que orientava a evangelização de negros por Vieira. Como colocado por esses autores, era preciso criar uma justificativa sim para a escravidão dos negros, mesmo que, de partida, os jesuítas fossem contra a escravização de indígenas. Isso porque, em sentido amplo, a Igreja era conservadora (e já explicamos o que isso significa para esse momento histórico) e, especificamente, por conta da *necessidade* de mandar, como pede Manoel da Nóbrega a D. João III, "[...] dar alguns escravos de Guiné à casa para fazerem mantimentos, porque a terra é tão

46 VAINFAS, 1996, p. 70. Não se engane, leitor, leitora, leitore! A preocupação da parte dos jesuítas com a exploração dos negros é tão somente por medo ante a uma possível revolução, dado que, para os inacianos, libertar os escravos – única e especificamente os quilombolas – era a única forma de evitar os levantes. Aprofundaremos neste ponto em breve.

47 E aqui são rios de ironia.

48 BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 143.

fértil, que facilmente se manterão e vestirão muitos meninos, se tiverem alguns escravos que façam roças de mantimentos e algodoais" [49].

Nesse sentido, os negros serão exortados com sermões que romantizam a brutalidade do sistema escravista e os garanta, no final (metafísico, sobrenatural – nunca no momento vigente –), a certeza de uma vida melhor. Sendo quase impossível descrever melhor do que Ferreira Junior e Bittar, a função pedagógica dos sermões daquele quem disse, em sua *Epifania*, que "hum Ethiope[50] se se lava nas águas do Zayre fica limpo, mas não fica branco"[51], a eles recorremos:

> os sermões funcionavam como preleções pedagógicas que objetivavam engendrar uma consciência – imposta de fora para dentro – fundada na dependência, isto é, visavam introjetar na consciência do escravo a consciência do senhor e, portanto, da aceitação da condição do 'ser em si' escravo como uma manifestação social 'natural' da sociedade dos homens. Cumprindo tal estratégia, dificultavam aos negros a possibilidade de engendrarem uma consciência movida pelo devir histórico contrário à escravidão, ou seja, esses sermões objetivavam incutir-lhes uma consciência estranha à sua própria condição social no interior do mundo colonial brasileiro.

Para vocês, leitores, terem noção das artimanhas coloniais do nosso *padim* Padre Vieira, cito *ipsis literis* uma parte – grande, porém importante – de seus sermões, presente em muitos estudos sobre os jesuítas no Brasil colonial, como é o caso do trabalho de Ferreira Junior e Bittar e de Alfredo Bosi, para exemplificar a articulação retórica do padre em função da inculcação, nos escravizados negros, de uma naturalidade – que não existe, cabe frisar – na exploração e subjugo aos quais estavam os negros sujeitos:

> segundo a propriedade da história, já dissemos que os filhos de Coré são os pretos, filhos da Virgem Santíssima, e devotos do seu Rosário.

---

49 NÓBREGA, 1956, p. 289-294 *apud* FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2003. p. 45. Original: "dar alguns escravos de Guiné hà cassa pera fazerem mantimentos, porque a terra hé tam fertil, que facilmente se manterão e vestirão muitos meninos, se tiverem alguns escravos que fação roças de mantimentos e algodoais".

50 Antonio Vieira usa muitas vezes em seus sermões a palavra "etíope" para se referir a todo e qualquer negro(a) escravizado(a) de modo intencionalmente inobservante às particularidades étnicas e territoriais distintas das pessoas negras ali em situação de cativo, como se, de maneira racista, fossem todos uma coisa só, parte integrante de uma massa homogênea e amórfica.

51 VIEIRA, Antonio. *Sermoens do P. Antonio Vieira*. Lisboa: Officina de Miguel Deslandes, 1685. v. 4. p. 533.

> Segundo a significação do nome, porque Coré na língua hebraica significa Calvário, diz Hugo Cardeal que são os imitadores da Cruz e Paixão de Cristo crucificado: Filiis Core, id est, imitatoribus in loco Calvariae crucifixi. – *Não se pudera nem melhor nem mais altamente descrever que coisa é ser escravo em um engenho do Brasil. Não há trabalho nem gênero de vida no mundo mais parecido à Cruz e Paixão de Cristo que o vosso em um destes engenhos.* O fortunati nimium sua si bona norint! *Bem-aventurados vós, se soubéreis conhecer a fortuna do vosso estado, e, com a conformidade e imitação de tão alta e divina semelhança, aproveitar e santificar o trabalho!*
> *Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado*: Imitatoribus Christi crucifixi – *porque padeceis em um modo muito semelhante o que o mesmo Senhor padeceu na sua cruz e em toda a sua paixão*. A sua cruz foi composta de dois madeiros, e a vossa em um engenho é de três. Também ali não faltaram as canas, porque duas vezes entraram na Paixão: uma vez servindo para o cetro de escárnio, e outra vez para a esponja em que lhe deram o fel. A Paixão de Cristo parte foi de noite sem dormir, parte foi de dia sem descansar, e tais são as vossas noites e os vossos dias. *Cristo despido, e vós despidos; Cristo sem comer, e vós famintos; Cristo em tudo maltratado, e vós mal-tratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isto se compõe a vossa imitação, que, se for acompanhada de paciência, também terá merecimento de martírio.* Só lhe faltava a cruz para a inteira e perfeita semelhança o nome de engenho: mas este mesmo lhe deu Cristo, não com outro, senão com o próprio vocábulo. Torcular se chama o vosso engenho, ou a vossa cruz, e a de Cristo, por boca do mesmo Cristo, se chamou também torcular: Torcular calcavi solus. – *Em todas as invenções e instrumentos de trabalho parece que não achou o Senhor outro que mais parecido fosse com o seu que o vosso*[52].

Em vista disso, ficam mais do que provados, com essa exposição, dois pontos: 1) a função dos jesuítas não era majoritariamente, em seu período de fastígio (1549-1759), a educação indígena, mas também a dos negros de Guiné, dada a necessidade de, no alvorecer do escravismo pleno, massificar a população escrava na Colônia por via do tráfico triangular; 2) a pregação por sermões também era uma forma de ensino, cujo conteúdo variava a depender do destinatário, sendo que, para os escravos, tinha como essencial a reificação, no negro, de uma mentalidade passiva e rendida à escravidão. Assim, se Saviani chama de pedagogia

52 VIEIRA, Antonio. *Sermão XIV*. [*s. l.*: *s. n.*], 1633. grifo nosso. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000032pdf.pdf. Acesso em: 1 maio 2021.

brasílica o ideário pedagógico dos inacianos[53], pela exposição aqui feita, não posso concebê-la com outro nome senão "pedagogia colonizadora".

Os quilombos como antítese social do escravismo

Se diante dos grupos que estavam sob o poderio da Companhia era uma pedagogia hostil e colonizadora, frente às revoltas e às resistências organizadas e combativas de negros e indígenas, podemos pensar – comicamente, apenas – em uma "pedagogia frouxa". Como dissemos em algum momento, o medo pelas classes dirigentes dos levantes escravos organizados tem um papel singular no desgaste desse sistema, algo que não foi diferente nesse contexto inicial do escravismo, especialmente no que se refere à visão dos jesuítas acerca dos movimentos organizados de negros escravizados fugidos: os quilombos.

A combatividade e a capacidade de organização política de um dos quilombos o fizeram resistir a uma miríade de ataques ao ponto de haver sido solicitada a intervenção da Companhia de Jesus com todas as artimanhas de sua pedagogia colonizadora e desarticuladora. Falo da República de Palmares e quem nos conta essa história é, uma vez mais, Ronaldo Vainfas:

> o momento era, então, de grande hesitação. Cresciam os assaltos palmarinos aos engenhos e fazendas de Pernambuco, liderados os quilombolas pelo aguerrido Zumbi. O governo colonial não sabia mais o que fazer, fracassado o armistício firmado com Ganga Zumba e destroçado o 'refúgio oficial' de Cucaú. A própria Monarquia e o Conselho Ultramarino pareciam perplexos.
> A carta enviada de Lisboa a Vieira solicitava, como principal assunto, que o jesuíta apreciasse a sugestão de um religioso italiano, ao que parece jesuíta, de 'ir aos Palmares'. Ir para catequizá-los, ir para convencê-los a render-se ou para fazer uma nova tentativa de acordo, não se sabe exatamente o que, ao certo, sugeria o religioso italiano. Pode-se afirmar, no entanto, que a ideia era ter com os palmarinos e propor-lhes alguma espécie de acordo, sendo encarregados os jesuítas dessa importante missão[54].

53 "As ideias pedagógicas postas em prática por Nóbrega e Anchieta, secundados por Leonardo Nunes, Antonio Pires, Azpilcueta Navarro, Diogo Jácome, Vicente Rijo Rodrigues, Manuel de Paiva, Afonso Braz, Francisco Pires, Salvador Rodrigues, Lourenço Braz, Ambrósio Pires, Gregório Serrão, Antonio Blasques, João Gonçalves e Pero Correia configuraram uma verdadeira pedagogia brasílica, isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses". SAVIANI, 2019a, p. 47.

54 VAINFAS, 1996, p. 75.

Em resposta ao colega inaciano, o nosso *padim* Vieira elaborará uma série de razões pelas quais era impossível ir até Palmares e catequizar os palmarinos[55], muitas das quais indicando uma certa suspeita dos palmarinos, segundo Vieira, com relação aos padres jesuítas ou até mesmo levantando a possibilidade de assassínio "por peçonha" dos mesmos padres, o que revela o medo de Vieira da capacidade organizativa e combativa de Palmares. Outra razão que nos chama atenção é a quinta, a qual, segundo Vieira, é

> fortíssima e total, porque sendo rebelados e cativos, estão e perseveram em pecado contínuo e atual, de que não podem ser absolutos, nem receber a graça de Deus, sem se restituírem ao serviço e obediência de seus senhores, o que de nenhum modo hão de fazer. Só havia um meio eficaz e efetivo para verdadeiramente se reduzirem, que era concedendo-lhe Sua Majestade e todos os seus senhores, espontânea, liberal e segura liberdade, vivendo naqueles sítios como os outros índios e gentios livres, e que então os padres fossem seus párocos e os doutrinassem como os demais[56].

Em análise desse trecho, Vainfas sugere que há uma impossibilidade entre a catequização dos negros pelos jesuítas caso os primeiros não sejam escravos de outrem (podendo ser, facilmente, os segundos), posto que estão os negros rebelados em *pecado contínuo* e não podem *receber a graça de Deus*. Daí, portanto, a sugestão de Vieira residir na libertação *liberal* dos palmarinos, mas sempre de modo muito apreensivo e comedido, posto que havia ciência, da parte do padre, do alto poder organizativo dos quilombos. Vejamos o trecho seguinte ao que citei anteriormente:

> porém, esta mesma liberdade seria a total destruição do Brasil, porque conhecendo os demais negros que por este meio tinham conseguido o ficar livres, cada cidade, cada vila, cada lugar, cada engenho seriam logo outros tantos Palmares, fugindo e passando-se aos matos com todo o seu cabedal, que não é mais que o próprio corpo[57].

Ainda apoiados em Vainfas, entendemos que o ensino por catequização dos negros (da terra ou de Guiné) só podia acontecer desde que estes estivessem

55 VAINFAS, 1996, p. 75-78.

56 VIEIRA, [19--] *apud* Ibid., p. 76.

57 *Ibid.*, p. 78.

na condição de escravos[58]. Além disso, notamos pelo trecho o quão temerosa era para Vieira (um representante, à época, das classes dirigentes) a liberdade de negros que estavam organizados em uma forma de sociabilidade distinta do escravismo. Como era essa sociabilidade? Sabemos, por esse caso com os jesuítas, que era uma sociabilidade afrontosa! Porém, o que lhe era característico que permitia o afronte, a resistência ao escravismo? Precisamos, em vista disso, mergulhar um pouco mais nos quilombos.

A articulação entre negros fugidos para combater o sistema escravista não é de natureza epifenomênica, nem pontual e tampouco é uma forma de resistência exclusiva do Brasil[59]. Como já mostramos em Fanon, é o conflito entre grupos antagônicos (colonizador-colonizado/senhor-escravo) que organiza as relações sociais no colonialismo, o que suscita movimentos politicamente organizados não só do lado das classes dirigentes, mas também das classes dominadas. Sobre o caso brasileiro, Clóvis Moura sintetiza:

> o quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existisse escravidão lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil. O fenômeno não era atomizado, circunscrito a determinada área geográfica, como a dizer que somente em determinados locais, por circunstâncias mesológicas favoráveis, ele podia afirmar-se. Não. *O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica*. Muitas vezes surpreende pela capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a sua roça, construindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa. *O quilombo não foi, portanto, apenas um fenômeno esporádico. Constituía-se em fato normal dentro da sociedade escravista. Era reação organizada de combate de uma forma de trabalho contra a qual se voltava o próprio sujeito que a sustentava*[60].

58 "Nada de sacramentos ou doutrina para rebeldes, eis o que Vieira parece sugerir. Tratando-se de negros, a catequese só faria sentido se fossem eles escravos. Os jesuítas nada tinham a fazer no quilombo dos Palmares". VAINFAS, 1996, p. 78; FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2003, p. 49 também têm acordo com Vainfas.

59 "[...] no Brasil, como em outras partes da América onde existiu o escravismo moderno, esses ajuntamentos [os quilombos] se proliferaram como sinal de protesto do negro escravo às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos". MOURA, Clóvis. *Quilombos*: resistência ao escravismo. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 21.

60 MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala*: quilombos, insurreições, guerrilhas. 5. ed. São Paulo: Anita Garibaldi: Fundação Maurício Grabois, 2014b. p. 163, grifo nosso.

Ser a unidade básica de resistência não significa ser a única. Na verdade, há outros modos de levante escravo à exploração colonial, tais como: insurreições, suicídio, assassínio de senhores, entre outras[61]. Ater-nos-emos aos quilombos por sua categórica significação histórica e social e, mais ainda, por ser uma condição em que o negro estava em coletivo de maneira mais prolongada, uma característica que suscita a necessidade de reprodução social da vida, como também a necessidade de transmissão do conhecimento[62] essencial à referida reprodução para as próximas gerações do quilombo.

Houve uma série de quilombos distribuídos pelas mais distintas localidades no país[63]. Resolvemos, porém, escolher Palmares para dissertar em função da sua existência quase que secular (1590-1694), suas notórias extensão e capacidade de organização social e política, mas, sobretudo, pela disponibilidade que temos de fontes acerca desta República. Além da dimensão política em fazê-lo, estamos chamando de República dos Palmares (e não Quilombo dos Palmares) por ter sido formada de um conjunto de quilombos e mocambos[64].

Há muito o que discutir no que se diz respeito aos aspectos históricos e sociológicos de um quilombo, haja vista a obra magistral *Rebeliões da senzala*, do querido Clóvis Moura, em que o cientista faz uma apreciação profunda e científica, nunca antes vista a nível sociológico, da quilombagem[65] no escravismo. Em função dos interesses deste trabalho, não poderemos apresentar um tratado exaustivo sobre a República[66] e é por isso que alguns aspectos ficarão de fora da exposição que faremos agora.

Palmares foi, sobretudo, uma república de homens e mulheres livres, mesmo que a classe senhorial a houvesse concebido como sendo um ajuntamento de

61 MOURA, 2020.

62 Sobre a defesa da categoria "transmissão-assimilação de conhecimento", gentileza ver: PASQUALINI, Juliana Campregher; LAVOURA, Tiago Nicola. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/55XqZmZcLSZQ9xLKg94ChtR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jan. 2022.

63 Para uma listagem, fineza conferir: MOURA, 1994a, p. 25-30.

64 *Id.*, 2019, p. 197-198.

65 "Entendemos, portanto, como quilombagem uma constelação de movimentos de protesto do escravo, tendo como centro organizacional o quilombo, do qual partiam ou para ele convergiam e se aliavam as demais formas de rebeldia". *Id.*, 1994a, p. 23.

66 Sobre o tema, recomendo o clássico *O Quilombo dos Palmares*, de Edison Carneiro ou, também, outra obra magna que é *Palmares: a guerra dos escravos*, de Décio Freitas. Entre as obras citadas neste trabalho, recomendo o Capítulo 1, da Parte II da *Sociologia do negro brasileiro*, de Clóvis Moura.

negros fugidos[67]. Como era uma unidade básica de resistência ao sistema, não só eram os ditos *negros fugidos* os únicos aquilombados, mas qualquer pessoa que fosse oprimida pelo sistema escravista – são exemplos: indígenas, bandoleiros, prostitutas, entre outros[68]. Outros fatores também influenciaram em seu crescimento demográfico. Clóvis Moura disserta sobre:

> o certo, porém, é que através do crescimento vegetativo e do rapto de mulheres, da adesão de escravos e escravas dos engenhos e do aprisionamento de escravos passivos, a população de Palmares chegou a ter de vinte a trinta mil habitantes[69], população que atingiu um nível de densidade demográfica, na época, desafiador. Transformou-se Palmares no mais sério obstáculo ao desenvolvimento da economia escravista da região[70].

A imensa população – para as dimensões da época – aliada com a fertilidade da terra[71] suscitava uma potência produtiva em Palmares. Claro que, por conta da extensão da República, características específicas dos arredores de cada quilombo/mocambo seriam definidoras da produção palmarina. Porém, em geral, nas palavras do grande Edison Carneiro, "[...] era essa a região abençoada o valhacouto dos negros palmarinos"[72].

A imensa população era um fator deveras producente, uma vez que, maiormente, eram pessoas que dominavam os principais setores produtivos da época, dada a experiência que traziam da sociabilidade em África, como também do

67 Para D. João VI, o quilombo consistia em "toda habitação de *negros fugidos* que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles". D. JOÃO VI, 1740 *apud* MOURA, 2020, p. 21, grifo nosso.

68 Sobre a quilombagem em geral, Clóvis Moura comenta: "[...] é um movimento abrangente e radical. Nele se incluem não apenas negros fugitivos, mas também índios perseguidos, mulatos, curibocas, pessoas perseguidas pela polícia em geral, bandoleiros, devedores do fisco, fugitivos do serviço militar, mulheres sem profissão, brancos pobres e prostitutas". MOURA, 1994a, p. 25.

69 Aproximadamente três vezes mais do que a população de Fernando de Noronha em 2020 (3.101 habitantes).

70 MOURA, 2019, p. 196.

71 "Extrema fertilidade caracterizava essas matas, cortadas por um amplo sistema potamográfico, representado principalmente pelos rios Ipojuca, Serinhaém e Una, em Pernambuco, e pelos rios Paraíba, Munduaú, Panema, Camarajibe, Porto Calvo e Jacuípe, em Alagoas, com os seus afluentes e tributários. Com as primeiras chuvas do inverno esses rios enchiam e, entre maio e julho, transbordavam... A terra era boa e até mesmo as montanhas eram de barro vermelho e os vales e as grotas estavam recobertos de uma 'crosta de terra escura, rica em húmus e matéria orgânica', também comum nos brejos, nos alagadiços e nas margens de rios e regatos – provavelmente de aluvião". CARNEIRO, Edison. *O Quilombo dos Palmares*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 20.

72 *Ibid.*, p. 21.

trabalho no eito[73], A esse último, cabe lembrar que havia uma divisão do trabalho muito complexa no escravismo pleno, não reduzida ao trabalho na agricultura, geradora de uma dinamização da atividade produtiva no Brasil, a qual não ocorreria sem a pessoa negra como suscitadora de tal dinamização. Nesse sentido, havia pessoas negras, em regime de trabalho escravo, transformando a natureza de formas particulares distintas: na agropecuária, na mineração (ourives, ferreiros, calafates etc.), na medicina, entre outras[74]. Como Clóvis Moura nos ensina:

> [...] o certo é que o negro (quer escravo, quer livre) foi o grande povoador do nosso território, empregando o seu trabalho desde as charqueadas do Rio Grande do Sul aos ervais do Paraná, engenhos e plantações do Nordeste, pecuária na Paraíba, atividades extrativas na Região Amazônica e na mineração de Goiás e Minas Gerais. O negro não apenas povoou, mas ocupou os espaços sociais e econômicos que, através do seu trabalho, dinamizavam o Brasil[75].

Mesmo sendo responsável pela produção de valor (ou, ainda, pelo trabalho reprodutivo), a contradição de classe se impunha particularmente e – sustentado pela ideologia racista de desumanização do negro para humanizar o branco e dada a necessidade de sustentar, por meio da exploração, a Metrópole e o mercado externo com a produção da Colônia[76] – o colonizador pilhava o escravizado da produção de seu trabalho. Para romper com essa contradição estruturante do modo de produção escravista, o negro escravizado fugia, na intenção de construir a sua liberdade e a do coletivo[77] nos limites da sociabilidade de seu quilombo.

O rompimento com as relações escravistas não se dava, portanto, no processo de fuga. Era uma constante na vivência palmarina. Ao contrário da postura contemporânea de muitos, os negros livres da República não rechaçaram o trabalho e a expertise adquirida no eito só porque era *coisa de colonizador e de branco*. Distintamente, buscavam retirar o núcleo válido desse trabalho, aquilo que lhes garantiria a sobrevivência dentro da floresta onde a República se situava, eliminando as

73 CARNEIRO, 2011.

74 MOURA, 2017, p. 70-75.

75 *Id.*, 1994a, p. 12.

76 Possíveis germens da nossa dependência.

77 No caso de Palmares, "os escravos que, por sua própria indústria e valor, conseguiram chegar aos Palmares eram considerados livres, mas os escravos raptados ou trazidos à força das vilas vizinhas continuavam escravos. Entretanto, tinham uma oportunidade de alcançar a alforria: bastava-lhes levar, para os mocambos dos Palmares, algum negro cativo". CARNEIRO, *op. cit.*, p. 31.

relações de exploração e a desumanização de quem realizava o trabalho manual e o reprodutivo, ambas características típicas das relações sociais no escravismo. Em seu lugar, instituía-se a propriedade coletiva da terra e, assim, a produção voltada para a subsistência e proteção do coletivo. É por superar essas relações de exploração, inclusive, que Palmares – como bem disse Clóvis – foi uma República de abundância. Palmares era, portanto, na essência, uma antítese ao escravismo.

> A maneira *como* se produzia, podemos dizer que era, na sua essência, um sistema de trabalho que se chocava com o latifundiário escravista tipo *plantation* que existia na Colônia, com níveis de produtividade muito mais dinâmicos e de distribuição comunitária que era a própria antítese da apropriação monopolista dos senhores de engenho e da indigência total dos escravos produtores[78].

E aí, eu só posso seguir enaltecendo Clóvis Moura e concordando com ele, uma vez que, saber desse caráter antitético das relações sociais nos Palmares, bem como da economia de abundância que lá existia, "leva-nos a outro nível de reflexão"[79]. Saviani nos ensinou que a educação se impõe enquanto necessidade para sobrevivência humana, dada a relação que é suscitada dela com o trabalho (re)produtivo[80]. Em função do domínio, pelo negro, do processo produtivo e da sua luta constante por liberdade, tendo o quilombo como unidade básica, é possível aduzir que a dominação, por palmarinos e palmarinas, do conhecimento necessário à produção e reprodução da vida foi uma das formas que permitiu a perpetuação quase que centenária da República. Algo que, nesse percurso de tempo, só era assegurável por tantas gerações por via da transmissão, de algum modo, sistemática de tal conhecimento para o conjunto de palmarinos. Saviani explica:

> o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica 'trabalho material'. Entretanto, para traduzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente

78 MOURA, 2019, p. 203.

79 *Ibid.*, p. 206.

80 SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, Brasília, DF, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1886/1625. Acesso em: 30 jan. 2022.

> os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). *Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explicita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica 'trabalho não-material'. Trata-se aqui da produção de conhecimentos, idéias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades*[81].

Esse trabalho imaterial, à época, não se dava em separado do trabalho material. Posta a primazia da integridade do coletivo, a qual era também salvaguardada pelo trabalho produtivo, era preciso que o trabalho material e o trabalho imaterial coincidissem. No caso específico dos Palmarinos, não havia tempo para, de primeiro, educar-se e, em seguida, trabalhar em prol da integridade da República, especialmente porque: i) a todo momento chegava um contingente de pessoas fugidas da sociedade escravista, a qual precisava se iniciar no modo de vida da República e contribuir para a sua construção; e, também, ii) a todo momento existiam entradas e outras expedições para destruir o Estado palmarino. Isso, assim, reforça a proposta de que, na República de Palmares, a educação e o trabalho material eram feitos quase que de maneira simultânea. Sobre essa relação de identidade entre trabalho e educação, Saviani explica:

> diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie[82].

Muito desse conhecimento era acumulado, como já coloquei, por meio do trabalho. É de conhecimento que os Palmares consistiam em um Estado de

81 SAVIANI, 1984, p. 1, grifo nosso.

82 SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 154, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jan. 2022.

tradição africana[83] e, por assim dizer, podemos afirmar que teve sua transmissão e futura perpetuação do conhecimento da comunidade por meio da tradição oral, algo muito característico das sociedades pré-coloniais africanas. Como afirma o professor burkinabé Joseph Ki-Zerbo, "ao lado das primeiras fontes da história africana (os documentos escritos e a arqueologia), a tradição oral aparece como o observatório e o vetor do capital de criações socioculturais acumuladas pelos povos com a reputação de serem ágrafos: um verdadeiro museu vivo"[84]. É, pois, a tradição oral um traço importante para pensar a educação na República de Palmares.

Não se tem, por motivos óbvios, formas cabais de documentar a possível reprodução dessa tradição em Palmares. Para não deixarmos a discussão tão em aberto, quero fazer uma digressão para lhes trazer um exemplo de tradição oral: a tradição musical das ganhadeiras e dos ganhadores. Como aponta Edison Carneiro, entre os tipos de trabalhadores no escravismo, havia o(a) negro(a) de ganho:

> eram carregadores, moços de recados, condutores de cadeiras de arruar, pau para toda obra. Debret acrescenta a estas profissões a de barbeiro ambulante e Rugendas as de marceneiro, seleiro e alfaiate. Na Corte, traziam cestas e longas varas, na Bahia e no Recife balaios e rodilhas. [...] J. F. da Silva Lima, rememorando a Cidade do Salvador em 1940, escreveu que eram esses negros que moviam tudo, 'caixas, fardos, pipas, barricas, móveis, materiais de construção', transportando os volumes grandes e pesados a pau e corda, *ao som de ruidosa e monótona cantoria*[85].

Não foi diferente aqui na Bahia com as ganhadeiras. Eram mulheres negras – escravas ou libertas – que faziam, basicamente, de tudo um pouco, mas, no geral, eram responsáveis pela circulação de perecíveis, como frutas, peixes, hortaliças, entre outras. A historiadora baiana Cecília Moreira Soares descreve a realidade do ganho soteropolitano:

> além de circularem com tabuleiros, gamelas e cestas habilmente equilibradas sobre as cabeças, as ganhadeiras ocupavam ruas e praças da cidade

83 CARNEIRO, 2011; MOURA, 2019.

84 KI-ZERBO, Joseph. La tradition orale comme source historiographique. *Le Courrier*, [*s. l.*], p. 43, abr. 1990, tradução nossa. Original: "a côté des deux premières sources de l'histoire africaine (les documents écrits et l'archéologie) la tradition orale apparaît comme le conservatoire et le vecteur du capital de créations socioculturelles accumulé par les peuples réputés sans écriture: un vrai musée vivant".

85 CARNEIRO, 2019, p. 18, grifo nosso.

> destinadas ao mercado público e feiras livres, onde vendiam de quase tudo. Em 1831, foram destinadas ao comércio varejista com tabuleiros fixos as seguintes áreas urbanas: o campo lateral da igreja da Soledade, o campo de Santo Antonio em frente a Fortaleza, o largo da Saúde em frente a roça do Padre Sá, o campo da Pólvora, o largo da Vitória, o largo do Pelourinho, o Caminho Novo de São Francisco, a praça das Portas de São Bento, largo de São Bento, largo do Cabeça, a praça do Comércio, o Caes Dourado. Para peixe e fatos de gado e porco foram unicamente destinados o campo em frente aos currais, no Rosarinho, ou Quinze Mistérios, a praça de Guadalupe, a praça de São Bento, o largo de São Raimundo e a rua das Pedreiras, em frente aos Arcos de Santa Bárbara. O mapeamento dos pontos de venda das negras mostra que estavam espalhadas pela cidade em locais estratégicos[86].

Não diferentemente dos negros de ganho descritos por Edison Carneiro, as ganhadeiras também cantavam e, em seu canto (que, aliás, nada tem de monótono), descreviam e/ou divulgavam o seu ganho. Quem recupera essa memória ganhadeira, hoje, aqui na Bahia, é o Grupo Cultural Ganhadeiras de Itapuã, o qual é composto por mulheres negras de diferentes idades, cujo objetivo é retratar o ganho das mulheres negras escravizadas na região de Itapuã, aqui em Salvador. Encontramos na letra de "Mercação" uma combinação entre o chamamento das ganhadeiras para a venda de seu produto, bem como o modo de preparo de alguns deles:

> E olhe o amendoim torrado, e olhe o amendoim
>
> Coco Verde, coco mole
> De Itapuã, São Salvador
> Vem comprar, Iô Iô
> Vem comprar, Iá Iá
> Olhe o coco, Iô Iô
>
> Lelê com lê, Lelê com lê, Lelê com lalá
>
> Ô freguesa venha cá, o coco vou ralar
> Vou fazer minha cocada, vou pra feira pra mercar
> Já ralei o coco, eu vou ralar, minha cocada, eu vou mercar
> Vem benzer freguesa, cocadinha preta tá na hora tá

86 SOARES, Cecília Moreira. As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 17, p. 57-71, 1996. p. 62. DOI: 10.9771/aa.v0i17.20856. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20856/13456. Acesso em: 30 jan. 2022.

Xaréu, robalo, guaricema, peixe galo
Sardinha, pititinga, preta Maria chegou[87].

Essa letra é muito rica em memória. Como já informara Cecília Moreira, a venda de perecíveis era algo essencial do ganho das mulheres negras soteropolitanas, algo que também vemos em "Mercação": as ganhadeiras de Itapuã vendiam amendoim torrado, coco verde, coco mole. Elas já se aliavam aos pescadores e se faziam ganhadeiras peixeiras, marisqueiras, por comprarem dos pescadores da região o xaréu, o robalo, a guaricema, o peixe galo que aprumavam para vender[88]. Essas pretas Marias também preparavam quitutes como cocada e lelê e, com todos eles dentro do tabuleiro precisamente equilibrado sobre seus torços que ornavam seu ori, iam ganhar a vida cantando "lelê com lê, lelê com lê, lelê com lá". Algo que era transmitido, por meio da forma musical da tradição oral e do trabalho, para que outras mulheres negras de idade mais jovem não viessem a perecer. Essa possibilidade se fortifica quando se tem em conta que se encontravam pelas ruas de Salvador grupos de ganhadeiras da mais tenra à mais senil idade[89].

É claro, para nós, que há a necessidade de se verificar com mais pesquisas a relação entre educação e trabalho na história das ganhadeiras. Porém, mesmo com os limites que temos, não podemos negar que elas constituem um exemplar de memória coletiva que resistiu no tempo por meio da tradição oral. Era por meio da musicalidade que transmitiam as ganhadeiras mais velhas às mais novas o seu ofício e é, assim, um registro vivo da coincidência entre educação – na forma de transmissão oral – e trabalho[90].

Saindo da digressão e caminhando para concluir este tópico, é possível ver que o domínio do processo produtivo (ou de parte dele) dentro de grupos de resistência negra – quilombos ou ganhadeiras – gerava um acúmulo de conhecimento em formas particulares distintas de transformar a natureza. No caso

87 AS GANHADEIRAS de Itapuã. Direção musical: Amadeu Alvez. Produção musical: Alê Siqueira. Camaçari: Coaxo do Sapo, 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=i8g2iIzRr8k. Acesso em: 17 maio 2021.

88 "[...] o peixe era vendido exclusivamente por 'ganhadeiras peixeiras', que recebiam todo o produto dos pescadores, para revender no varejo". SOARES, 1996, p. 62.

89 "O príncipe Maximiliano também observou grupos de vendedeiras instaladas ao longo dos passeios, de cócoras, vendendo frutas. Havia nesses grupos negras de todos os tipos e idades. Vestiam roupas leves, apropriadas para o trabalho nos dias quentes. Muitas já estavam marcadas pelo tempo. Notavam-se suas muitas rugas, pele acinzentada e cabelos brancos". *Ibid*., p. 63.

90 Para maior aprofundamento na história dessas mulheres, recomendo – além dos CDs – assistir atentamente o show *As Ganhadeiras de Itapuã 15 anos: uma história cantada*.

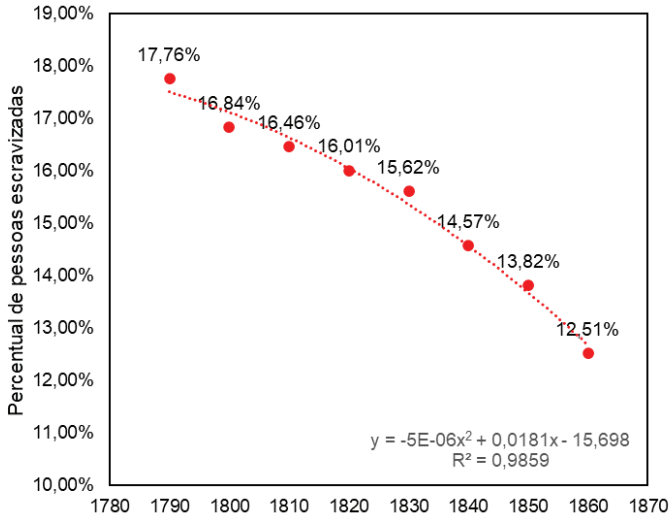
específico dos quilombos, uma vez que a permanência por muito tempo suscitava a necessidade de assegurar a integridade do coletivo, cabia ensinar às diferentes pessoas mais jovens (quer seja em termos etários ou enquanto neófitos no quilombo) como se fazia para reproduzir a vida em uma sociedade, em geral, antitética ao escravismo.

A organização em prol da reprodução da vida coletiva, então, evocava a necessidade da articulação de formas de transmissão de conhecimento conhecidas – como a tradição oral/musical – para ensinar os preceitos, o cultivo do alimento, o artesanato dos armamentos, tudo que garantiria a proteção e perpetuação do coletivo enquanto pessoas livres, donas do próprio corpo, humanas altivas ante a cultura colonial de exploração, desumanização, usurpação, escravismo.

As estratégias de imobilismo social da classe senhorial branca por sobre a classe escrava negra: a educação passa em branco no escravismo tardio

A partir da década de 50 (nos oitocentos), apesar de se registrar um aumento no número absoluto de pessoas escravizadas (Figura 2), a porcentagem de pessoas escravizadas começa a decair. Ainda a partir dos dados de Perdigão Malheiros, construí a seguinte figura:

Figura 2 - Percentual de pessoas escravizadas no Brasil entre 1790 e 1860



Fonte: elaborada pelo autor.

Apesar do perfil descendente da curva, notamos uma estabilização em 1800-1820, com porcentagens ao redor de 16,0%, evidenciando, uma vez mais, o movimento de consolidação do escravismo pleno durante o período histórico marcado pela visita da Corte e, posteriormente, pela Independência. Porém, no geral, há uma tendência de queda na porcentagem de pessoas escravizadas. Apesar de haver uma discrepância entre os números, outras fontes apontam para a mesma tendência: registrou-se um aumento da população livre paralelamente a uma diminuição da população escrava, especialmente a partir da década de 70 nos oitocentos. Quem fez esse comparativo, inclusive graficamente, foi a historiadora Emília Viotti da Costa, segundo a qual:

> enquanto os escravos diminuíam, crescia a população livre. Em São Paulo, ela passou de 417.149, em 1854, para 837.354, em 1874, tendo atingindo, em 1886, cerca de 1.221.380. Por esses dados, verifica-se que os índices percentuais da população escrava, depois de atingirem o máximo em 1854, correspondendo a 28,2% do total da população (em 1836, os escravos correspondiam a 27,4% do total), caem para 18,7% e, em 1886, para 8,7%[91].

Essa tendência de queda na porcentagem de pessoas escravizadas – e, por consequência, de aumento da população livre – pode se explicar pelo conjunto de legislações internacionais do tráfico intercontinental (1807) que apareceriam nacionalmente na forma de lei a partir de legislações como a Lei Eusébio de Queirós (1850), mas terão sua gênese nas dinâmicas econômico-políticas do processo de modernização da nação. O escravismo definhava.

O processo de modernização consistiu em um conjunto de modificações tecnológicas, econômicas e culturais, culminando em um suposto progresso da nação por causa dessas alterações. Muitas dessas modificações, maiormente as econômicas e tecnológicas, se deram por conta de investimentos ingleses no país. Nesse sentido, o progresso da nação se dá de modo dependente do enxerto de capital alienígena no Brasil[92] e isso produz algumas implicações econômico-políticas. Como os elementos da modernização foram enxertados no cenário brasileiro escravista na forma de capital (inglês, maiormente), os limites entre capitalismo e escravismo começam a ficar cinzas.

91 COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. 5. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2010b. p. 249.

92 MOURA, 2017, 2019.

A classe senhorial tinha um poderio econômico porque, ao escravizar pessoas numa produção, conseguia extrair desse processo uma variedade de mercadorias (produzidas pelas pessoas escravizadas) para vender na Metrópole e enriquecer com o acúmulo do dinheiro obtido com as vendas. A venda de uma mercadoria, para Marx, é a transformação – uma metamorfose – dela na forma de dinheiro. Quando o vendedor da mercadoria guarda o dinheiro obtido com a venda, ele possui um tesouro. Nas palavras de Marx:

> com o primeiro desenvolvimento da circulação das mercadorias, desenvolve-se também a necessidade e o desejo de reter o produto da primeira metamorfose, a figura transformada da mercadoria ou sua crisálida de ouro. A mercadoria é vendida não para comprar mercadoria, mas para substituir a forma-mercadoria pela forma-dinheiro. De simples meio do metabolismo, essa mudança de forma converte-se em fim de si mesma. A figura externalizada da mercadoria é impedida de funcionar como sua figura absolutamente alienável [trocável, vendável], ou como sua forma-dinheiro apenas evanescente. Com isso, o dinheiro se petrifica em tesouro e o vendedor de mercadorias se torna um entesourador[93].

Com a classe capitalista (no caso, a inglesa), o enriquecimento era mais sistematizado. Compra-se mercadoria – matéria-prima – para, depois de trabalhada por alguém, ser vendida. A pessoa que trabalha a mercadoria nela enxerta valor por conta de seu trabalho. Sabendo disso, o capitalista, ao vender a mercadoria trabalhada, obtém mais dinheiro do que o fornecido inicialmente para a compra das mercadorias, porque se apropria não só do valor das matérias-primas, mas também do valor inserido na mercadoria pela pessoa que a trabalhou.

Esse é o valor que se valoriza. Esse é o capital.

Diferentemente da transformação da mercadoria na forma-dinheiro, cujo fim é o próprio dinheiro, a finalidade da transformação da forma-dinheiro em capital é obter a forma-dinheiro em maior grandeza. No processo de venda para obter um tesouro, o dinheiro mantém-se inalterado. Por isso, Marx chama de crisálida. O capital, não: no popular, é dinheiro que chama dinheiro. O dinheiro – seja na forma de mercadoria ou na forma de dinheiro – não ficava parado porque os ingleses sabiam que dinheiro parado é prejuízo!

93 MARX, 2017, p. 203-204.

> O valor se torna, assim, valor em processo, dinheiro em processo e, como tal, capital. Ele sai da circulação, volta a entrar nela, conserva-se e multiplica-se em seu percurso, sai da circulação aumentando e começa o mesmo ciclo novamente. [...], dinheiro que cria dinheiro – *money which begets money* – é a descrição do capital na boca de seus primeiros intérpretes, os mercantilistas[94].

Agora, repare, leitora, leitor: no processo de modernização, a Inglaterra começa a inserir no Brasil modos de acumulação de capital (construção de portos, ferrovias, instalação do telégrafo, industrialização, empréstimos de dinheiro – o tal capital usurário etc.), mas que enriqueciam ela própria e, em paralelo, instaura uma dívida (não de gratidão, de dinheiro mesmo) do Brasil recém-nascido para com a Inglaterra, a forma mais avançada do capitalismo no século XIX. Quem vai ter, portanto, maior hegemonia econômica e política no Brasil – a classe senhorial brasileira ou o capital inglês?[95] Quem tem, tem medo.

A classe senhorial, com seu tesouro e interesses, é subsumida na classe capitalista inglesa e se torna, portanto, um fantoche do capital inglês. Estrangula-se a possibilidade de autodesenvolvimento do capital nacional, para dar vazão para o capital inglês. Mas e a pessoa escravizada nisso tudo? Continua sendo escravizada. Esse progresso econômico e tecnológico não diz respeito às relações sociais no Brasil: elas continuam atravessadas pela escravidão, só que agora com elementos capitalistas. Isso é o que caracteriza o processo, assim chamado por Clóvis Moura, de "modernização sem mudança", particularidade do escravismo tardio. Para o referido sociólogo que nos ensinou esse argumento:

> como vemos, no *escravismo tardio* entrecruzam-se relações escravistas e capitalistas. Mas, com uma característica particularizadora: essas relações capitalistas, no que elas têm de mais importante e significativo, não surgiram preponderantemente da nossa acumulação interna, mas foram injetadas de fora, implantadas por todo um complexo subordinador que atuava no polo externo. Com isso, há alterações no comportamento da

94 MARX, 2017, p. 231.

95 "Uma das características mais importantes dessa segunda parte do escravismo brasileiro, que denominamos de *tardio*, é o cruzamento rápido e acentuado de relações capitalistas em cima de uma base escravista. Com a particularidade de que essas relações capitalistas emergentes são dinamizadas, na sua esmagadora maioria, por um vetor externo: capitais vindos de fora e instalados aqui como seus promotores dinamizadores e dirigentes. Em face desse fenômeno quase todos os espaços econômicos, que poderiam ser ocupados por uma burguesia autóctone em formação, foram ocupados pelo capital alienígena, na sua esmagadora maioria inglês". MOURA, 2014a, p. 86.

> classe senhorial e dos escravos. As grandes lutas radicais do século XVII até a primeira metade do século XIX entram em recesso. Nessa segunda fase do escravismo, novos mecanismos reguladores influem também no comportamento dos senhores. Uma coisa porém não se altera: o escravo continua como propriedade, como coisa, ou, para usarmos um conceito econômico, ele continua como capital fixo. Na sua essência, a situação do escravo permanece a mesma, como modificações apenas nas táticas controladoras da sua rebeldia por parte dos seus proprietários[96].

Porém, com a inserção de elementos capitalistas na sociedade brasileira nesse período, o trabalho livre começa a ser uma realidade mais sistemática no Brasil e, por conta disso, espera-se que a população livre aumente em relação à população total – como observamos na Figura 2. Ainda assim, enquanto esses elementos de desenvolvimento eram empregados na Inglaterra para acelerar a produção capitalista[97], no Brasil, a classe senhorial os utilizou para manutenção do seu poder no escravismo e, assim, do estado das coisas. Os telégrafos, por exemplo, foram implantados pelos ingleses e já começaram sendo usados para controlar o contrabando de escravos ou prender com mais rapidez escravos fugidos[98].

Esse não é o único exemplo: mais podem ser vistos com detalhes na *Dialética*[99] de Clóvis. Em resumo, como ele diz: no processo de modernização característico do escravismo tardio, "o moderno passa a servir o arcaico"[100]. Darei aqui enfoque específico em como essa dinâmica também se deu na educação. Porém, para isso, precisaremos entender um pouco como a classe senhorial lidou com as experiências de trabalho livre sem abolir a escravidão.

Talvez não seja possível dizer que as primeiras experiências de trabalho livre[101] no escravismo tiveram início na sua fase tardia, mas podemos afirmar que foi no escravismo tardio, com a hibridização entre relações sociais capitalistas

96 MOURA, 2019, p. 283.

97 "Mas a revolução no modo de produção da indústria e da agricultura provocou também uma revolução nas condições gerais do processo de produção social, isto é, nos meios de produção e transporte. [...] Assim, abstraindo da construção de veleiros que foi inteiramente revolucionada, o sistema de comunicação e transporte foi gradualmente ajustado ao modo de produção da grande indústria por meio de um sistema de navios fluviais transatlânticos a vapor, ferrovias e telégrafos" MARX, 2017, p. 457-458.

98 MOURA, 2017.

99 MOURA, 2017, *passim*.

100 MOURA, *Ibid*., p. 86.

101 Sobre o tema, gentileza conferir: COSTA, Emília Viotti da. Primeiras experiências de trabalho livre. *In*: COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. 5. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2010b. p. 107-164.

e escravistas, que o trabalho livre se impôs na realidade social brasileira, organizando-se de forma mais sistemática.

Agora há pouco, Marx e eu falávamos brevemente sobre como o capitalista enriquece se apropriando do valor inserido pelo trabalhador na mercadoria que este trabalha. As relações sociais no capitalismo são centradas na dimensão quantitativa da mercadoria[102] (aparentemente por quanto a podemos vender) e isso, historicamente, levou ao surgimento de duas classes, ambas fundamentalmente possuidoras de mercadorias e interessadas na venda de suas mercadorias. Uma classe possui apenas uma mercadoria: a capacidade de trabalho[103] e, por isso, denomina-se "classe trabalhadora". Já a outra classe possui mercadorias na forma de instrumentos de trabalho, meios de produção, matérias-primas etc., que podem ser empregadas no processo de valorização do valor, no processo de produção de capital e, por isso, é chamada de "classe capitalista".

O trabalho livre surge do encontro destes dois personagens em um remoto mercado[104]: o trabalhador – descapitalizado, sem lenço, sem documento – precisa de dinheiro para comprar comida, roupa, para viver, mas só possui uma única mercadoria: a sua força de trabalho, a qual, por sua vez, é do interesse do capitalista, já que este tem as condições materiais para a produção de mercadorias, mas não tem ainda a mercadoria que produz mais mercadorias: o trabalhador.

Pois é aí, nesse mercado, que há a síntese do útil ao agradável: quem pode oferecer trabalho com quem é *livre* para vender sua força de trabalho e, assim, trabalhar. Uma relação de *igualdade*, inclusive: cada um intercambiando suas *propriedades* no mercado. O capitalista compra a força de trabalho por um tempo determinado e a coloca para enxertar mais valor, por meio do trabalho, utilizando as mercadorias de partida que ele já tem de início. Como o capitalista compra a força de trabalho por tempo determinado, nesse tempo, todo o valor produzido pelo dispêndio da força de trabalho de um trabalhador é dele. Por isso, legalmente, o capitalista – com a exploração do trabalho humano – se

102 "A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece [*erscheint*] como uma 'enorme coleção de mercadorias', e a mercadoria individual, por sua vez, aparece como sua forma elementar". MARX, 2017, p. 113.

103 "Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso [mercadorias] de qualquer tipo". *Ibid*., p. 242.

104 Vale muito a pena ler o capítulo "A transformação do dinheiro em capital" do volume 1 de *O Capital*. É nele que Karl Marx descreve sociologicamente este encontro do trabalhador com o burguês (de forma até literária) e, portanto, a formação das classes sociais. Com certeza, será um texto muito mais qualificado sobre o tema do que este breve acochambro que estou tentando fazer aqui neste livro.

apropria do valor do trabalho que o trabalhador *livremente* imputou nas mercadorias que produziu. É *livre* porque você não é propriedade de ninguém, mas também, se não trabalhar, não tem como ter dinheiro para se alimentar, se vestir, ter uma moradia etc. É *livre* no sentido mais liberal possível[105].

Vamos sair um pouquinho dessa digressão para perceber que nunca saímos dela. Você, leitor, leitora, pode estar se questionando: ora bolas, se tínhamos tantas pessoas qualificadas em diferentes áreas no período do escravismo, a inserção de empresas inglesas no Brasil não vai ser um problema. Realmente, tínhamos. Basta lembrar o que Clóvis Moura nos ensinou[106]: o negro foi o dinamizador econômico e demográfico no Brasil escravista. Impunha-se, em função das dimensões do país e da variedade de matéria-prima, uma necessidade de divisão interna do trabalho que servira para sistematizar a escravidão[107]. Além disso, cabe lembrar que a classe senhorial só pode sistematizar tal estratificação porque africanos e africanas traziam consigo esse conhecimento. Vemos esse exemplo na mineração, como descreve o antropólogo Edison Carneiro:

> [...] *o trabalho das minas foi um trabalho de negros. Não somente o trabalho braçal, mas o trabalho técnico.* A experiência da mineração foi uma iniciativa, uma conquista do negro, tanto nos começos da exploração, quando trabalhava sozinho nas catas, como no período subsequente, quando a ganância do senhor os fez vigiar pelos seus capangas, os feitores. *Os brancos, sumidos na mais completa ignorância, nem mesmo reconheceram, nas pedras com que marcavam os seus jogos familiares, os diamantes que mais tarde iriam esquecer*[108].

---

105 Marx sacramenta: "a esfera da circulação ou da troca de mercadorias, em cujos limites se move a compra e a venda da força de trabalho, é, de fato, um verdadeiro Éden dos direitos inatos do homem. Ela é o reino exclusivo da liberdade, da igualdade, da propriedade e de Bentham. Liberdade, pois os compradores e vendedores de uma mercadoria, por exemplo, da força de trabalho, são movidos apenas por seu livre-arbítrio. Eles contratam como pessoas livres, dotadas dos mesmos direitos. O contrato é o resultado, em que suas vontades recebem uma expressão legal comum a ambas as partes. Igualdade, pois eles se relacionam um com o outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade, pois cada um dispõe apenas do que é seu. Bentham, pois cada um olha somente para si mesmo. A única força que os unes e os pões em relação mútua é a de sua utilidade própria, de sua vantagem pessoal, de seus interesses privados". MARX, 2017, p. 250-251.

106 MOURA, 1994, p. 7-14.

107 "No caso particular do Brasil (como também nas demais áreas de trabalho escravo), para que a divisão desse tipo de trabalho funcionasse *racionalmente*, houve a necessidade de uma estratificação social no interior das relações escravistas, necessária e que se diferenciava de acordo com o gênero produzido". *Id.*, 2017, p. 71.

108 CARNEIRO, 2019, p. 21-22.

No texto "Os negros trazidos pelo tráfico", Edison Carneiro descreve um pouco das etnias de africanos e africanas sequestrados no tráfico transatlântico, apresentando, inclusive, as diferentes especialidades de cada povo. Note o caso dos povos iorubanos:

> da Costa dos Escravos chegaram, igualmente, negros de Iorubá, chamados aqui nagôs, do nome de uma das suas tribos, que pelo noroeste limita com os jejes. Esses negros eram, em toda a região do golfo da Guiné, os portadores de uma civilização mais adiantada. A sua influência estendia-se a todos os povos do litoral e alcançava o interior do Sudão. Em princípios do século XIV o Oni de Ifé mandara colonizar o Benim, onde florescia a arte do bronze, que surpreendeu os viajantes europeus, a partir dos portugueses que ali aportaram em 1472. A religião, a organização política e os costumes sociais de Iorubá davam o modelo a toda uma vasta zona. Os negros de Iorubá eram principalmente agricultores, mas os seus tecelões, os seus ferreiros, os seus artistas em cobre, ouro e madeira já gozavam de merecida reputação de excelência[109].

Apresentei alguns exemplos para mostrar que a força de trabalho africana, nas condições materiais, era deveras qualificada e não eram poucos. Logo, sim: bastava libertá-los (talvez alfabetizar, ensinar operações básicas etc.)[110] para colocar no trabalho livre.

Porém, é preciso lembrar que a classe senhorial é racista e não quer perder a sua já perdida hegemonia. Para isso, vai rebaixar – mais uma vez – ideologicamente a classe escrava por via do racismo, empregando de diferentes meios para instituir falaciosamente a inferioridade da pessoa negra para o trabalho livre, colocando – obviamente – a pessoa branca como referente ideal. Quando falo "ideologicamente" e "instituir", não é à toa não. Acerca do que entendemos por ideologia, fazemos coro com o advogado Silvio Luiz de Almeida:

> dizer que nossa visão sobre a sociedade não é um reflexo da realidade social, mas a representação de nossa relação com a realidade, faz toda a diferença. Isso faz da ideologia mais do que um produto do imaginário; a ideologia é, antes de tudo, uma prática. Para nos convencermos de que existem lugares de negro e lugares de branco na sociedade, ou no mínimo não nos espantarmos com essa constatação, não basta ler os

109 CARNEIRO, 2019, p. 55-56.

110 Como já se fazia nas escolas de primeiras letras.

> livros de autores racistas como Gobineau, Nina Rodrigues ou Oliveira Vianna. É necessário, por exemplo, que, ao frequentar a escola, as lições desses autores racistas sejam acompanhadas de uma realidade em que os professores sejam brancos, os alunos sejam brancos e as pessoas consideradas importantes sejam igualmente brancas. Da mesma forma, o imaginário em torno do negro criminoso representado nas novelas e nos meios de comunicação não poderia se sustentar sem um sistema de justiça seletivo, sem a criminalização da pobreza e sem a chamada 'guerra às drogas', que, na realidade, é uma guerra contra os pobres e, particularmente, contra as populações negras. Não seria exagero dizer que o sistema de justiça é um dos mecanismos mais eficientes na criação e reprodução da raça e de seus múltiplos significados. Ademais, a própria indiferença teórica sobre a desigualdade racial nos campos político e econômico é fundamental para constituir um imaginário racista, pois, assim, sem críticas ou questionamentos, a discriminação racial ocorrida nas relações concretas aparecerá à consciência como algo absolutamente 'normal' e corriqueiro.
> *O racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas*[111].

A ideologia, como o professor Silvio nos ensina, tem força material porque constitui e orienta as ações das classes na sua luta. Se esta – a luta de classes – é o motor da história, a ideologia seria o óleo lubrificante. No caso da classe senhorial durante o escravismo tardio, a ideologia de inferioridade da pessoa negra foi empregada em diferentes instâncias: inserindo essa imagem de inferioridade na literatura nacional; afastando a classe escrava dos espaços de trabalho livre; barrando a entrada em templos religiosos; impedindo essas pessoas de terem acesso à educação formal, entre outras medidas. É por isso que falei do rebaixamento *ideológico* da pessoa negra escravizada por meio da inserção de tal ideologia em diferentes *instituições*.

Em resumo, "toda esta realidade discriminatória é camuflada por uma ideologia escamoteadora que o apresenta [o negro] como *mau* na medida em que não ascendeu na escala social"[112].

Esse conjunto de ações ideológicas constitui o que Clóvis Moura chamará de "mecanismos de barragem" da população negra. Esses mecanismos não têm começo no escravismo tardio, mas desde o início. Eles colocaram a pessoa negra

111 ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Selo Sueli Carneiro: Pólen, 2019b. p. 66-67, grifo nosso.

112 MOURA, Clóvis. *O negro, de bom escravo a mau cidadão?* Rio de Janeiro: Conquista, 1977. p. 50.

nesse lugar de inferioridade porque criaram condições concretas que endossavam – na aparência – a referida ideologia. Parece-me, inclusive, que é um bom caso particular do que Karl Marx e Federico Engels quiseram dizer com "as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante"[113].

O que se quer dizer quando se afirma algo do tipo? Pensemos no contexto do escravismo brasileiro, especialmente quando esses mecanismos de barragem eram mais patentes: o negro não era inferior em si, mas nas relações sociais forjadas no seio da luta de classes pela classe dominante. Marx dizia isso! "Que é um escravo negro? Um homem da raça negra. Uma explicação vale tanto como a outra. Um negro é um negro. Somente em determinadas relações é transformado em escravo"[114]. Portanto, a ideia ideológica da inferioridade da pessoa negra é forma ideal das relações sociais concretas que melhor caracterizam – naquele período histórico em discussão – o escravismo. Dando fundamento para nós, Karl Marx e Friedrich Engels finalizam:

> a classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. *As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação*[115].

Entre os vários mecanismos de barragem impostos pela classe senhorial branca à classe escrava negra, o maior deles se fundamentou pela ideologia de branqueamento do país: a política de imigração de trabalhadores e trabalhadoras livres da Europa foi orientada por tal ideologia e se justificava pelos seguintes argumentos: i) a classe escrava, por ser negra, não era capacitada para

113 MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007. p. 47.

114 MARX, Carlos. Trabajo asalariado y capital. *In*: MARX, Carlos; ENGELS, Federico. *Obras escogidas*: tomo I. Moscou: Editorial Progreso, 1980. p. 78-95, p. 87, tradução nossa. Original: "¿qué es un esclavo negro? Un hombre de la raza negra. Una explicación vale tanto como la otra. Un negro es un negro. Sólo en determinadas condiciones se convierte en esclavo".

115 MARX; ENGELS, *op. cit*. p. 47, grifo nosso.

desempenhar essas funções sociais – o que, como vimos, não se sustentava; e ii) era preciso melhorar a nação brasileira e tal processo de melhoramento – numa perspectiva eugênica – perpassava por remover dela todo traço de fraqueza, imoralidade e inferioridade física e intelectual, oriundos do negro. Abdias do Nascimento explica:

> a predominantemente racista orientação da política imigratória foi outro instrumento básico nesse processo de embranquecer o país. A assunção prevalecente, inspirando nossas leis de imigração, considerava a população brasileira como feia e geneticamente inferior por causa da presença do sangue negro-africano. Necessitava, conforme a receita de Arthur de Gobineau (1816-1882), influente diplomata e escritor francês, 'fortalecer-se com a ajuda dos valores mais altos das raças europeias'. Gobineau predisse que dentro de dois séculos a raça negra desapareceria completamente[116].

Com o incentivo à imigração, a nação brasileira se ajoelhava aos céus dando graças ao Senhor branco por haver, pela via do estupro, da violência e do apagamento, embranquecido esta terra amaldiçoada de camitas.

As políticas racistas do branqueamento em favor da imigração europeia articulavam um aumento da força política das classes dirigentes porque, além de enfraquecer o povo negro e postergar a sua libertação, o Estado colonial se manteria por mais um tanto por causa do apoio que proveria aos grandes empresários envolvidos direta ou indiretamente nos trâmites da imigração. O trabalhador livre europeu teve, sim, no Brasil, sua pessoalidade universalizada, na medida em que era tomado como ideal de aptidão para o trabalho livre e, num horizonte racista e eugênico, ideal de representante da nação brasileira.

Quem nos ensinou isso foi – uma vez mais – o sociólogo Clóvis Moura. Ele confrontou dados da população negra qualificada para o trabalho e os distintos mecanismos ideológicos constituídos pela classe senhorial branca para, sistematicamente, barrar essas pessoas de mudarem qualitativamente o seu estado enquanto ser social – do trabalho escravo para o trabalho livre – uma vez que ainda se precisava barrar a inevitável transformação do sistema social – do escravismo tardio para o capitalismo dependente.

116 NASCIMENTO, 1978, p. 70.

> [...] podemos ver que o que aconteceu não foi simplesmente uma ocupação de espaços de trabalho vazios por um imigrante que os vinha ocupar, mas sim a troca de um tipo de trabalhador por outro que era marginalizado antes de haver um plano de sua integração na nova fase de expansão. A ideologia racista atuou como mecanismo que, se não determinou, influiu de forma quase absoluta nesse processo. *Remanipulam-se dois estereótipos de barragem contra a integração do negro no mercado de trabalho. Um refere-se ao seu passado: como escravo dócil.* Outro ao seu presente: a sua ociosidade. [...] Criou-se a visão de que o trabalhador europeu se integrou porque era superior, e o nacional, negro, não branco de um modo geral, era incapaz de se integrar[117].

Essa ideologia era, porém, apenas a tônica que movimentava os interesses da hegemonia da contradição mais significativa do escravismo – a entre senhor e escravo. Mesmo sendo "apenas" tônica, como aprendemos com o professor Silvio de Almeida, a ideologia só o é porque se desloca do campo ideal-discursivo para materializar-se enquanto conteúdo de práticas sociais concretas. Agora alimentada pela ideologia do branqueamento, a contradição entre senhor e escravo se expressou uma vez mais no alijamento da pessoa negra escravizada da sua humanidade e, portanto, do trabalho livre[118], com a chegada dos imigrantes europeus; e, ao mesmo tempo, fortalecia a ideologia de inferiorização do povo negro, dado que agora diferentes mecanismos ideológicos idealizavam a aptidão do trabalhador branco europeu. Essa mesma contradição, com o estofo da ideologia racista, também acentuava a hegemonia de classe dos senhores, fazendo valer seus interesses e sua imagem. Todo o crédito da análise é de Clóvis Moura, quem conjugou um número significativo de fontes para mostrar esta consolidação dos interesses das classes dirigentes com a imigração[119]. Aqui, deixamos uma ilação do sociólogo:

> [...] havia grandes interesses na empresa imigrantista que procurava dinamizar esse fluxo migratório com o objetivo de estabelecer a continuidade e ampliação dos seus interesses que estavam subordinados à marginalização do trabalhador nacional e à sua substituição pelo

117 MOURA, 2019, p. 112-113.

118 "Ele [o escravo] podia até possuir alguns objetos de uso pessoal. Porém, o que ele não tinha e não podia ter era a posse do seu próprio corpo, que era propriedade do seu senhor. Essa é a condição básica que se sobrepõe a qualquer outra para definir-se a situação de escravo. Isto é: um ser alienado da sua essência humana". *Ibid.*, p. 261.

119 MOURA, 2019, *passim*.

> trabalhador estrangeiro subsidiado. Esse complexo mercantil, que se criou em cima da importação do trabalhador europeu, determinou, de modo geral, exclusão do negro e do trabalhador nacional de uma integração como mão de obra capaz de dinamizar o surto de desenvolvimento econômico que surgiu com o *boom* da economia cafeeira. Podemos ver como há toda uma política que se conjuga – do Estado e dos fazendeiros – no sentido de alegar falta de braços para a lavoura e apelar, sempre, para que essa crise de mão de obra fosse resolvida através do imigrante europeu[120].

Se havia um contingente de mão de obra supostamente mais qualificada, o que fazer, então, com essa camada de pessoas negras – libertas, ingênuas e/ou escravizadas – que não dá para devolver para a África? É a resposta a essa pergunta que nos permite entender que a barragem da pessoa negra não era um movimento episódico, momentâneo, mas se manifestava (manifesta) em diferentes instâncias da realidade social brasileira. São os meios de instituição, pela classe senhorial, da inferiorização da pessoa negra-brasileira (os mecanismos de barragem, no dizer moureano) aos quais nos referimos no início desta seção. Eles são diversos. Na educação, por exemplo, um dos modos de instituir o racismo colonial foi fortificando a legislação para barrar a população negra e a população escravizada de acessar os espaços de escolarização formal.

A historiadora Surya Pombo de Barros se propõe a analisar a legislação educacional do Brasil oitocentista em diferentes províncias no que dizia respeito aos "escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos"[121]. Ciente dos limites procedimentais de uma análise tão panorâmica e multilocal, a autora ainda assim consegue apresentar vestígios históricos que centralizam a tese de que se barrou – nos oitocentos, mas não só – o acesso das pessoas negras à educação. Apesar de a constituição imperial determinar que pessoas livres teriam a possibilidade de assistir a aulas (como Barros aponta), existiam ordenamentos que, ainda assim, impediam o acesso de pessoas negras libertas:

> já a Lei de Instrucção Primaria de São Pedro do Rio Grande do Sul destacava que, além das pessoas que padeceram de moléstias contagiosas,

120 MOURA, 2019, p. 126.

121 BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

> 'Serão prohibidos de frequentar as Escolas Publicas. 2º Os escravos, e pretos ainda que sejão livres ou libertos'.
> [...]
> Ainda na região norte, em Pernambuco, o Regulamento de 1851 'proibiu o acesso de africanos às aulas públicas (mesmo que livres ou libertos)'[122].

Esses vestígios históricos não são os únicos do trabalho da historiadora, porém, é a partir deles, que podemos ter evidências de que a condição de escravizado não era a única que fundamentava o impedimento de pessoas de estudarem, mas também a sua raça, sobretudo se for de origem africana. Clóvis Moura também encontrou um documento de conteúdo similar e também da mesma época (primeira metade do século XIX) na província sergipana:

> em Sergipe, no ano de 1838, o seu governador baixa o decreto de n. 13, de 20 de março, no qual se lê que são proibidos de frequentar as escolas públicas:
> §1 – Todas as pessoas que padeçam de moléstias contagiosas;
> §2 – Os Africanos, quer livres quer libertos[123].

Porém, apesar do seu conjunto de dados – em concordância a outros vestígios, como os encontrados por Clóvis – evidenciarem a centralidade, para o escravismo tardio, de mecanismos de barragem social da população não branca e, sobretudo, escravizada no específico na educação, Barros coloca erroneamente como tese central de seu trabalho historiográfico o fato de pessoas negras – escravizadas ou não – terem acessado a escolarização formal no período escravista. É algo que toma como pressuposto teórico, uma vez que indica – fundamentada, note-se, apenas em pesquisa própria – na introdução que

> a ausência negra entre os sujeitos da educação no período anterior ao século XX, já constatada na historiografia da educação brasileira, é uma questão superada. Pesquisas sobre diferentes localidades articulam condição jurídica (escravo, livre, liberto, ingênuo) ou racial (negro, preto, pardo) a outras categorias de análise, sendo realizadas em diferentes campos (BARROS, 2012), o que demonstra que os *debates*

122 BARROS, 2016, p. 596-597.

123 MOURA, 2019, p. 132.

> *sobre instrução, educação e escola não prescindiram da presença negra, inclusive escrava*[124].

Para chegar ao mesmo pressuposto, mas na forma aparente de ilação, em suas considerações finais:

> ao contrário de algumas interpretações ainda vigentes na historiografia, não é possível afirmar que negros eram proibidos nas escolas do século XIX. Mesmo a interdição a escravos, presente em grande parte das leis e regulamentos sobre a instrução, deve ser historicizada[125].

Se já é uma questão superada, por que as interdições precisam ser historicizadas? Aliás, o que a autora está entendendo por historicizar a lei interditante? Imaginamos, de início, ser a concepção thompsoniana, a qual é citada pela autora:

> a lei é aqui entendida na perspectiva de Thompson (1987), como resultado de disputas entre diferentes segmentos da sociedade e não apenas da simples imposição de um grupo sobre outro. Segundo Faria Filho (2011, p. 257), 'como já demonstrou Thompson [...], é fundamental relacionar toda a prática legislativa e os produtos da mesma, as leis, com as relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e as quais elas contribuem para produzir'[126].

Quando tentamos observar esse movimento de apontar as contradições e disputas em torno da legislação na pesquisa proposta por Barros, não conseguimos, porque a autora – no pouco espaço que tem – dá enfoque maior ao que dizem os documentos, levantando hipóteses nas formas de questões, fazendo, como propõe, uma análise discursiva de tais documentos, comparando "[...] províncias e diferentes momentos do período imperial, contextualizando as alterações e as permanências de termos utilizados, proibições, permissões, sumiços e reaparecimentos de categorias que compunham a população negra em leis e regulamentos referentes à instrução pública"[127]. Não conseguimos ver na totalidade do texto o movimento de historicizar os documentos, colocando-os no movimento das contradições que carregam enquanto referenciais empíricos de

124 BARROS, 2016, p. 593, grifo nosso.

125 *Ibid.*, p. 603.

126 *Ibid.*, p. 593.

127 *Ibid.*, *loc. cit.*

um contexto histórico socialmente marcado pela barragem da população não branca e escrava.

Logo, se a autora não historiciza tal como se propõe, parece que sua conclusão não se sustenta. Começaremos com um exemplo para sustentar essa nossa conclusão: com a Lei do Ventre Livre, era de se esperar que um contingente enorme de crianças negras "ingênuas" fosse entregue ao Estado pelos seus senhores para que fossem educadas. Afinal, como nos ensinam o professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, no contexto da referida lei, "educadas seriam apenas aquelas [crianças] que fossem entregues pelos proprietários ao governo, mediante indenização em dinheiro". E continuam:

> o registro de matrículas de crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, entre 1871 e 1885, apresentado no relatório do Ministério da Agricultura de 1885, revela que, na capital e nas 19 províncias, o contingente de matriculados chegava a 403.827 crianças de ambos os sexos. Destes, apenas 113 foram entregues ao Estado mediante indenização no mesmo período[128].

Em que pese o fato provável de 113 crianças negras terem possivelmente frequentado a escola, essas experiências escolares foram contingentes, episódicas, não essenciais desse período histórico, uma vez que 403.714 outras crianças negras não tiveram essa chance. Importa destacar que a Lei do Ventre Livre, em conjunto às outras leis protecionistas, visava proteger o valor da mercadoria que se via rara no Império – o escravo. Vejamos parte do primeiro parágrafo do artigo 1 dessa lei:

> os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de crial-os e tratal-os até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãi terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600$000, ou *de utilisar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos*[129].

---

128 GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. p. 137. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 1 fev. 2022.

129 BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871*. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação

Esse trecho da lei e o fato de a maioria esmagadora das crianças não ter sido entregue ao Estado nos mostra que a conciliação com as classes dirigentes nunca termina em favor da classe explorada. As crianças não estão livres se a sua liberdade está ainda condicionada à vontade de seus senhores, mesmo que se leia, na letra da lei, que "os filhos de mulher escrava que nascerem no Imperio desde a data desta lei, [*sic*] serão considerados de condição livre"[130]. Estava nas mãos de senhores de escravo, quem não podia mais traficar humanos do continente africano e de outras províncias do império para escravizar[131], decidir se mandariam crianças negras para a escola ou para o eito e é óbvio, na falta de pessoas para escravizar, o destino dessas crianças. Especialmente se considerarmos que, alguns anos antes, foi promulgada uma lei que protegia a família escrava, não por pena, mas para que reproduzissem mais crianças para a escravidão[132].

Para dar outro exemplo, a própria historiadora – a partir dos seus dados – indica que algumas reformas educacionais, como a Couto Ferraz (1853), acabaram por orientar as diferentes províncias a impedirem a classe escrava de estudar formalmente. Pelo fato de a referida interdição estar presente em legislações das diferentes províncias que Barros pôde se debruçar, ela infere "[...] que esse debate circulava pelo Império e que a rejeição aos escravos nos espaços escolares, já anunciada na Constituição de 1824, vinha sendo reiterada desde as décadas anteriores"[133]. Algo também problematizado por outros historiadores da educação, como Dermeval Saviani:

> do ângulo das finalidades da escola, absorvia a noção iluminista do derramamento das luzes por todos os habitantes do país, o que trazia como corolário: obrigatoriedade aos 'pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 anos' de garantirem 'o ensino pelo menos de primeiro grau' (artigo 64), implicando, por consequência, a obrigatoriedade, para as crianças, de frequência às escolas. Mas, se as ditas luzes deveriam derramar-se a *todos* os habitantes,

---

e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Brasília, DF: Presidência da República, 1871. grifo nosso. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 1 fev. 2022.

130 BRASIL, 1871.

131 Lembre-se do bloqueio inglês do tráfico transatlântico e da Lei Eusébio de Queirós.

132 "A lei que regula e procura proteger a família escrava não permitindo a sua fragmentação na venda, faz-se quase fora do tempo, pois é de 1869. Ela surge como medida *reprodutora* e não protetora, visto que as famílias passam a ser matrizes de novos escravos no momento em que a reprodução desses elementos para o trabalho cativo começar a escassear". MOURA, 2019, p. 284.

133 BARROS, 2016, p. 599-600.

> deve-se entender que se restringia a todos os habitantes 'livres', pois os escravos estavam explicitamente excluídos, já que, nomeados no §3º do artigo 69, estavam entre aqueles que 'não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas'[134].

Com esse contexto, vemos que há um movimento – legitimado pelos vestígios encontrados na pesquisa de Barros – de impedimento da população negra – escravizada ou não – de ascensão social, que também perpassa pela interdição dessas pessoas, pela classe senhorial, à educação. Um debate que circulava todo o Império, segundo Barros.

Ao preconizar as experiências episódicas de educação formal da população negra numa análise do XIX, colocamos em destaque analítico aquilo que é acessório, pontual, secundário. Apesar de a aliança da classe escrava a outros setores sociais ser uma característica desse período, suscitando inclusive possíveis defesas da educação pelos setores abolicionistas da classe senhorial ou, em casos mais profundos, a escolarização de algumas pessoas escravizadas, o indivíduo da classe escrava ainda assim era escravo, o que implicava uma alienação – como já falamos algumas vezes – de sua humanização, o que também inclui espaços de humanização, como a escola.[135] Isso é o central para a lógica interna do escravismo, colonial e imperial, e não as experiências episódicas de humanização e/ou liberdade cerceada do escravo. É por isso que Clóvis Moura está certo quando, comentando aquela legislação racista e burguesa da província de Sergipe, diz:

> evidentemente, quando o legislador colocou *africanos* quis referir-se aos negros em geral, pois uma coisa estava imbricada na outra. Dessa forma, barravam-se as possibilidades educacionais do negro da mesma forma que se impedia o ingresso de leprosos, tuberculosos ou portadores de outras doenças do gênero. Se nas Ordenações do Reino o negro era equiparado às bestas, no decreto de 1838 ele era colocado no mesmo nível daqueles que deviam ser afastados do convívio social por transmitirem doenças contagiosas[136].

134 SAVIANI, 2019a, p. 132.

135 Entendo a escola como um espaço de humanização porque, como SAVIANI, 1984, p. 2 ensina, nela precisa se realizar o ato de produzir, "direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente" pelas pessoas.

136 MOURA, 2019, p. 132-133.

Não quero, com esse debate, fazer a caveira da historiadora Surya Barros, colocando-a como se não entendesse os meandros políticos de tais interdições para a população. Até porque ela também indica nas considerações finais que, ao afirmar a presença do negro na educação formal do XIX, "[...] não pretendemos negar a especificidade de ser negro numa sociedade escravista, onde viviam subsumidos à lógica senhor-escravo"[137]. O problema, para mim, é que essa especificidade, essa contradição senhor-escravo é a unidade inescapável de análise do escravismo.

Também reitero que não intenciono negar o fato de pessoas negras – escravizadas ou não – terem sido escolarizadas formalmente no escravismo tardio. Há uma vasta literatura[138] demonstrando esse fato a partir de vestígios históricos. Há também, como logo veremos, experiências organizativas negras em prol da própria educação. Então, sim, concordamos que algumas pessoas negras – escravizadas ou não – experienciaram formal ou informalmente a educação. Porém, em que pese a minha concordância com o fato, não o entendo como central no escravismo tardio, pela justificativa que já demonstrei. Todavia, darei mais exemplos desse movimento institucional racista e burguês de impedir o acesso da população negra à educação.

Adlene Silva Arantes fez um estudo de personalidades negras que apareciam com frequência em livros didáticos de história do século XIX. Em seu trabalho, a pesquisadora se dedicou a mostrar as representações de Henrique Dias, Domingos Fernandes Calabar e grupos específicos não brancos – quilombolas, libertos, cativos – nesses livros. No caso de Henrique Dias, representado como herói nos livros de história, a cada momento a negra tez de Henrique era recuperada para inferiorizá-lo. Como diz Arantes:

> mesmo Henrique Dias tendo sido considerado um herói pelos autores da época, nem todos se referiam a ele como negro. Às vezes, chamavam-no

137 BARROS, 2016, p. 603.

138 "No que diz respeito aos escravos, é possível citar algumas práticas de instrução ocorridas durante o Império. Embora a educação pública fosse negada a eles, não havia impedimentos para que frequentassem estabelecimentos de ensino particulares. Há, assim, alguns relatos, conforme apontado por Barros (2005), Garcia (2007), Silva e Araújo (2005) e Veiga (2008), de escolas que atendiam escravos e da contratação de mestres para a instrução no ambiente das fazendas, em que recebiam uma formação voltada para o desenvolvimento de trabalhos". ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. p. 237, DOI: 10.14244/198271991459. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v10n2/1982-7199-ree-10-02-234.pdf. Acesso em: 3 fev. 2022.

> de mulato, de homem de cor, de preto; e, em outros momentos, nem se referiam a sua cor ou raça. Percebemos que, mesmo sendo exaltado, Dias era inferiorizado por sua cor[139].

O povo negro era representado, segundo Arantes, "[...] nos livros escolares como cativos, vindos da África em navios negreiros para trabalhar como mão de obra e maltratados pelos brancos em países como o Brasil"[140]. Criava-se, portanto, em alguns dos casos, uma história de subserviência desses povos, mesmo havendo fatos que atestassem a luta negra contra o sistema.

A partir desses exemplares, portanto, conclui que, independentemente de serem heróis ou não, a ideologia burguesa de raça produzia, também nos livros didáticos, tanto uma inferiorização da pessoa negra, bem como falsificava a sua história de lutas, endossando a ideia racista e contrarrevolucionária de que esses povos negros eram tão inferiores que se mantiveram por longos anos subservientes ante a exploração colonial que os afligia. Arantes concluiu, assim, que

> [...] livros escolares que traziam os negros – mesmo quando considerados como heróis, como Henrique Dias – representados como inferiores e incivilizados influenciavam na formação intelectual das crianças e dos jovens, contribuindo para a manutenção de ideias discriminatórias, que justificariam posições inferiores para os negros na sociedade da época[141].

Nota-se que a ideologia de inferiorização da pessoa negra também está presente em dimensões muito específicas da escolarização formal, como é o caso do livro didático. Não obstante tal especificidade do material didático, é importante destacar que o livro carrega, em si, expressões de uma política de educação. No caso específico dos livros oitocentistas, Adlene Arantes nos lembra que "os primeiros autores de obras didáticas no Brasil eram, a princípio, seguidores dos programas oficiais propostos pela política educacional"[142]. E ela prossegue:

---

139 ARANTES, Adlene Silva. Representações de negros em livros escolares de leitura utilizados nas escolas primárias pernambucanas (1843-1897). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 73-99, maio/ago. 2013. p. 85. DOI: 10.4322/rbhe.2013.012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161041008.pdf. Acesso em: 3 fev. 2022.

140 *Ibid.*, p. 90.

141 *Ibid.*, p. 95-96.

142 *Ibid.*, p. 91.

> a primeira interlocução que os autores estabeleciam era exatamente com o poder educacional institucionalmente organizado. O 'lugar' de sua produção situava-se junto ao poder e esta se realizava para consolidar o poder instituído por intermédio dos colégios destinados à formação das elites, dialogando com intelectuais e políticos responsáveis pela política educacional.

É justo afirmar, portanto, que o livro didático oitocentista também foi um modo de institucionalizar, no seio da educação escolar, a ideológica inferioridade da pessoa negra, porque, como já mostramos, a política à época se valia dessa ideologia. Isso para não comentar a literatura da época, mas Clóvis já falou dela[143].

Mas qual era a tônica dessas políticas educacionais? Aliás, como eram? O século XIX foi marcado por algumas reformas, uma das quais já comentamos bem brevemente, que foi a Reforma de Couto Ferraz. O caráter racista das reformas, no sentido de barragem, começa a tomar formas ideológicas distintas e complexas. É o caso da Reforma Leôncio de Carvalho, a qual tem sido discutida em alguns trabalhos com enfoque maior na revogação do impedimento de escravizados frequentarem a escola, destinando a esses os cursos noturnos. Gonçalves e Silva, por exemplo, trazem isso à tona:

> tendo como público alvo o indivíduo livre e liberto, pode-se inferir que, desde sua origem, as escolas noturnas eram vetadas aos escravos. Tal veto caiu, em abril de 1879, um ano após a criação dos cursos de jovens e adultos, com a Reforma do Ensino primário e secundário apresentada pelo próprio Leôncio de Carvalho[144].

Algo parecido pode ser encontrado na obra de Maria Lúcia de Arruda Aranha:

> Leôncio de Carvalho – 'o inovador de ensino mais audacioso e radical do período do Império', segundo Fernando de Azevedo – estabeleceu normas para o ensino primário, secundário e superior na reforma de 1879. Nessa lei, defendia a liberdade de ensino (inclusive sem a fiscalização do governo), de frequência, de credo religioso (os não católicos ficavam desobrigados de assistirem às aulas de religião), a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrícula de escravos. Estimulou ainda a organização de colégios com propostas divergentes, como,

143 MOURA, 2019, *passim*.

144 GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 136.

> por exemplo, os de tendência positivista, que, valorizando as ciências, pudessem superar o ensino acadêmico e humanista da tradição colonial[145].

Por mais importante que seja esse avanço de liberar a proibição da matrícula de escravizados, para nós, esse ponto é ainda a superfície da Reforma Leôncio de Carvalho. Isso porque, apesar desse avanço, a Reforma Leôncio de Carvalho era eugênica[146], em função do seu caráter fortemente higienista. Quem vai levantar essa crítica é Dermeval Saviani, em sua *História das ideias pedagógicas no Brasil*:

> essa referência à 'moralidade e higiene' traz à tona um elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Império e ao longo da Primeira República: o higienismo. Esse tema ganhou força especialmente a partir da constituição da medicina como um campo disciplinar autônomo, o que ocorreu no século XIX. [...] Na expressão particular do discurso médico é, sem dúvida, o discurso liberal iluminista que aí se faz presente[147].

É crucial situar o higienismo liberal de uma reforma que suspendeu a proibição da matrícula de pessoas escravizadas, até porque as condições de saúde e higiene dessas pessoas não eram das melhores. Isso porque, reforce-se, os seus senhores mantinham em condições de sub-humanas, como burros de carga. Não bastassem os castigos numa jornada de trabalho de 14 a 16 horas[148], a alimentação, por exemplo, era calamitosa. Muitos ficavam sem alimento e, quando eram alimentados, não era uma alimentação "[...] de fartura que alguns autores descrevem, quando afirmam que o negro era o elemento mais bem-alimentado do Brasil colonial"[149]. Na *História do negro brasileiro*, de Clóvis Moura, encontramos a seguinte passagem de Ademar Vidal sobre essa calamidade:

> a comida era jogada ao chão. Seminus, os escravos dela se apoderavam num salto de gato, comida misturada com areia, engolindo tudo sem mastigar porque não havia tempo a esperar diante dos mais espertos e mais vorazes[150].

145 ARANHA, 2012, p. 225.

146 Uma das dimensões essenciais do liberalismo que os liberais, inclusive, nunca aceitarão que o são.

147 SAVIANI, 2019a, p. 136-137.

148 MOURA, 1994, p. 17.

149 *Ibid.*, p. 16.

150 VIDAL, 1940, p. 37 *apud Ibid.*, p. 17.

As condições anti-higiênicas que infligiam a população não branca, sobretudo a escravizada, eram elaboradas materialmente pelas classes dirigentes, as mesmas que fomentavam aos quatro cantos da Colônia e, posteriormente, do Império, que preto era sujo, comia feito bicho e era um ser eivado de moralidade e higiene e, por isso, não poderia estar na escola. Embora haja um avanço em autorizar que escravizados estudassem, muitos seriam ainda barrados no portão da escola por conta das condições sanitárias às quais eram condenados pelos seus senhores ou também, no caso de libertos e/ou ingênuos que se viam em situações menos degradantes, ver-se-iam impedidos de adentrar à escola por conta da ideologia burguesa e racista do higienismo, já que negros e negras impregnariam a pura, branca e burguesa moral da saudável escola imperial. Mal sabiam que já estava suja de sangue.

Não à toa que ideologias como essa acabaram fazendo com que escolas não quisessem matricular pessoas negras, o que suscitou experiências associativas de pessoas negras – libertas e/ou cativas – em prol da educação formal de quem não podia, por racismo, acessar os espaços escolares. Um caso emblemático e extensivamente explorado na literatura do campo de relações étnico-raciais e educação[151] é o do professor Pretextato dos Passos e Silva, um homem negro que lutou pela escolarização de pessoas não brancas.

Como temos visto até então, a educação – inicialmente na sua dimensão não formal, mas caminhando para a formal, em modo escolar – foi algo de central importância para o povo negro, sobretudo aqueles que estavam lutando de modo organizado contra o sistema escravista. Essa síntese não é nossa. O sociólogo Sales Augusto dos Santos já percorreu esse caminho na sua pesquisa de doutorado que culminou na sua *Educação: um pensamento negro contemporâneo.* Sales demonstra que, para os movimentos negros brasileiros,

151 SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*, [*s. l.*], v. 2, n. 4, p. 145-166, jul./dez. 2002. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38726/20255. Acesso em: 4 fev. 2022. SANTOS, Sales Augusto dos. *Educação*: um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí: Paco, 2014; VERONA, Priscilla. O negro enquanto sujeito na história da educação: as contribuições de uma nova abordagem historiográfica e uma perspectiva de análise para o estado-nação imperial. *Revista de História e Historiografia da Educação*, Curitiba, v. 3, n. 9, p. 3-28, set./dez. 2019. DOI: 10.5380/rhhe.v3i9.68611. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/68611/40723. Acesso em: 4 fev. 2022; FERREIRA, Higor Figueira. Em tintas negras: educação, ensino e a trajetória de Pretextato dos Passos e Silva, na Corte Imperial: novas evidências. *Revista ABPN*, [*s. l.*], v. 10, p. 26-42, 2018; FONSECA, Marcus Vinícius. Apontamentos em relação às formas de tratamento dos negros pela história da educação. *História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 28, p. 29-59, maio/ago. 2009. Disponível em: https://repositorio.ufop.br/server/api/core/bitstreams/5d882c14-1e27-4e62-a03b-340fa732fbc2/content. Acesso em: 4 fev. 2022.

> duas demandas ou 'cláusulas pétreas' afiguram-se no passado e no presente como luta histórica inegociável, com urgência política improrrogável: primeiro, a reivindicação por uma educação formal de qualidade, capaz de ultrapassar os parâmetros eurocêntricos e, em seguida, o desenho de políticas públicas que valorizem e promovam a inclusão da população negra no espaço escolar-acadêmico[152].

Um dos locais em que se pulsava a primazia pela educação da população negro-brasileira e começava a se gestar, no coletivo da luta negra, a necessidade de políticas de acesso à escola por essa população, foi na Rua da Alfândega, nº 313, Rio de Janeiro (capital do Império): a casa de Pretextato dos Passos e Silva, professor autodeclarado preto. Esta virou escola não "[...] apenas em função da vontade do professor e do seu compromisso ou vocação educacional. Importa destacar aqui é que essa escola foi uma demanda das famílias dos alunos que a frequentavam"[153]. A precursora desse trabalho historiográfico é a historiadora Adriana Maria Paulo da Silva, quem contou a história dessa

> escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), *destinada a atender meninos 'pretos e pardos' – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria* –, criada em 1853 por um certo professor que se autodesignou 'preto'[154].

Notemos que essa escola é criada no alvorecer do escravismo tardio (1851-1888), num período em que se gestava a Reforma Couto Ferraz (setembro de 1853) e já se havia interrompido o sequestro de africanos e africanas para serem escravizados no Império (Lei Eusébio de Queirós). O escravismo começaria a exibir sinais de desgaste e, para isso, como já comentamos, era preciso desarticular a classe escrava em alguma medida. Uma das formas foi, como vimos, afastando os nossos ancestrais da educação, o que pode explicar o motivo de os pais e mães dessas crianças não assinarem.

Essa desarticulação da população escravizada, sobretudo negra, pela classe senhorial, é uma marca do escravismo tardio. Não à toa, uma das características principais desse período é que o levante negro-escravo, rebelde e impertinente

152 SANTOS, 2014, p. 15.

153 *Ibid.*, p. 44.

154 SILVA, 2002, p. 149, grifo nosso.

no escravismo pleno, apassiva-se no escravismo tardio e, quando há qualquer tipo de sublevação, é timidamente recatada e se dá filiada a instâncias da institucionalidade do Império, bem como a alguns setores das classes dirigentes, até. Leiam Clóvis Moura:

> a rebeldia escrava chega ao seu apogeu até a primeira parte do século XIX. Em seguida é substituída por uma resistência passiva, muitas vezes organizada não por eles [os escravos] mas por grupos liberais que procuram colocar os escravos dentro de padrões não contestatórios ao sistema. [...] A classe senhorial manipula mecanismos reguladores novos e arma uma estratégia que consegue deslocar o fim do escravismo das lutas dos escravos para o Parlamento[155].

Houve, quando estudamos um pouco o escravismo pleno, diferentes fontes de desgaste do sistema pela classe escrava, dado o caráter organizado, violento e rebelde de suas táticas de luta, dado que a estratégia era uma só: recuperar a própria humanidade pela destruição do sistema que os escravizava. O sistema não poderia se desgastar mais. Aliás, não pela mão dos escravizados. A queda do escravismo não poderia ser pelas mãos dos condenados e das condenadas da Terra. Se o fosse, chegariam ao poder e aí a história, quem sabe, seria outra. Para conservar a história com o poder na mão dos colonizadores racistas, a abolição do escravismo viria, mas orquestrada pelos diferentes segmentos da classe senhorial.

Adriana Silva, quem historiografou a escola do professor Pretextato, conta-nos que se deparou com diversos pedidos de abertura ao então ministro da Justiça Eusébio de Queirós, quem sistematicamente os indeferia em conjunto ao ministro do Império da época, Luís Pedreira do Couto Ferraz. Porém, no pedido do professor Pretextato, Queirós "[...] não só aconselhou ao Ministro do Império (Couto Ferraz) a deferir este pedido, como também fez uma breve defesa a respeito da necessidade de existirem escolas destinadas àquele tipo de público"[156].

O que tornou esse pedido especial? A complacência de um sensível africano[157] ante a possíveis conterrâneos pais e mães de crianças que precisavam estudar? A professora Adriana buscou a fundo na documentação que tinha disponível e elabora a seguinte proposta:

155 MOURA, 2019, p. 289.

156 SILVA, 2002, p. 150.

157 Eusébio de Queirós nasceu em Luanda, Angola.

> [...] no arrazoado que antecede a sua súplica, também diferentemente de todos os outros professores e professoras da Corte que tentaram algo semelhante, Pretextato fez uma crítica contundente ao racismo das escolas da Corte, nas quais os meninos 'pretos e pardos', ou eram impedidos de freqüentar ou, em freqüentando, não recebiam 'uma ampla instrução' porque eram pessoal e emocionalmente coagidos. E em razão de ele também ser 'preto', os pais daqueles meninos imploram-lhe para que desse aulas aos seus filhos e ele o fez[158].

Uma crítica contundente ao racismo e, anexado ao pedido, dois abaixo-assinados (pais e mães, maiormente) exigindo a liberação da escola de primeiras letras para meninos pardos e pretos do professor Pretextato? "Está formado Palmares outra vez", pode ter pensado Queirós, um ministro da Justiça de um Império cujo escravismo começava a ver suas primeiras ruínas, obras de uma classe escrava intrépida, audaz e politicamente violenta! Quem é brasileiro sabe que Queirós é astuto – seja desarticulando possíveis sublevações a serem provocadas por pais e mães negros e negras dedicados que queriam escolarizar suas crianças no século XIX ou sumindo com salário de assessor do governo Bolsonaro no século XXI[159].

Fica aqui a nossa hipótese: considerando na lógica interna social do escravismo, é seguro conjecturar que o pedido de professor Pretextato e de pais e mães abaixo-assinados era especial por ser uma bomba em potencial, uma vez que se configura, como Sales Augusto dos Santos me ensinou, enquanto "prova concreta de que houve reinvindicações e lutas" – mesmo que na via institucional (algo característico do período) – "[...] de indivíduos e/ou de grupos de pretos e pardos por educação formal para os seus filhos, mesmo em uma sociedade que impunha severos limites a esses grupos raciais"[160]. E o professor Sales assevera que esse pedido:

> [...] evidencia que aqueles pais negros libertos e/ou ainda escravizados não desistiram de educar formalmente os seus filhos ao perceberem a impossibilidade de suas crianças receberem uma educação formal

158 SILVA, 2002, p. 151.

159 Para conhecimento, confira: MELITO, Leandro; SUDRÉ, Lu. Entenda o caso Queiroz e as denúncias dos crimes que envolvem a família Bolsonaro. *Brasil de Fato*, São Paulo, 18 jun. 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/06/18/entenda-o-caso-queiroz-e-as-denuncias-dos-crimes-que-envolvem-a-familia-bolsonaro. Acesso em: 11 set. 2022.

160 SANTOS, 2014, p. 45.

> adequada nas escolas onde estudavam alunos brancos (que tinham professores também brancos), ante a discriminação racial praticada por esses contra os alunos pretos e pardos. Ao contrário, aqueles pais buscaram alternativas próprias e viáveis, com todas as limitações que se possa imaginar em uma sociedade escravista/racista, como, por exemplo, a demanda e criação de uma escola privada para alunos pretos e pardos, onde as aulas eram ministradas por um professor preto com solidariedade racial para com o seu grupo racial de pertença. Ou seja, pais e professores negros chamam para si a responsabilidade de educar formalmente os seus filhos, ante a ausência de escolas para suas crianças, bem como a constante discriminação das crianças negras nas escolas dos brancos, quando eram aceitas nessas escolas[161].

Há outras possíveis experiências associativas de pessoas negras que conhecemos e outras (muitas) que, certamente, ainda não conhecemos. Porém, é vital ressaltar aqui que, ante a uma ideologia racista, de procedência burguesa, que se materializava na forma de mecanismos de barragem da população não branca escravizada ou liberta na educação formal, a população negra – em alguma medida e seguramente com limites – se organizou para prover para os seus e as suas o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Um conhecimento que ficou – e fica – há séculos na forma de propriedade privada de uma classe – a senhorial e, no momento atual, a capitalista –, o que gerou (gera) polos de acúmulo e carestia científicos e, também, educacionais.

No Brasil, o polo de abundância é branco e o polo de míngua é negro. É por isso que, como pudemos ver, historicamente a educação – não formal e formal – foi central para as lutas por libertação e, portanto, para a humanização dos condenados da *terra brasilis*. A produção desse vazio educacional na história do povo negro gerou, como vimos, uma necessidade da negra classe trabalhadora deste país de defender a educação, de defender a escola e, ao mesmo tempo, uma necessidade da branca classe dirigente de destruir a educação, de destruir a escola.

Por isso, na luta de classes situada temporalmente no escravismo tardio, a educação, sobretudo a escolar, passa em branco. Todavia, desde quando as primeiras gotas de sangue preto marcaram o solo brasileiro com o trabalho escravo, nossos ancestrais começaram a luta anticolonial para destruição do escravismo e elaboração de um projeto outro de sociedade. Uma sociedade de

161 SANTOS, 2014, p. 46.

pessoas plenamente livres, para quem a educação escolar se tornou um valor historicamente candente; um fruto da luta por libertação.

Um valor do qual não podemos abrir mão. Um fruto que, para nós, vão proibir.

CAPÍTULO 3

Alice no país das maravilhas da democracia racial

o capitalismo, o negro e a educação

Meu canto de dor
Meu Deus, protetor
Vou gritar, gritar
Pois a voz da verdade
Vai falar
Vai falar, falar
Vai falar, falar
Que mundo é esse?
De sofrimento e eterna solidão
Que mundo é esse?
Nos sentimos sós na multidão
Ah se Deus cobrasse o nosso ar
O que seria, o que seria do viver?
Vamos gritar sempre junto, irmãos
Meu grito é de paz e justiça, irmãos[1].

1 MEU canto de dor. Compositor: Os Tincoãs. Berlim: Odeon, 1973.

Introdução

Como logo mais adentraremos à história da educação da pessoa negra no capitalismo dependente, vou discutir um pouco sobre o capitalismo de maneira geral para tentar dar conta dessas e de outras características, outros elementos do caso particular – o Brasil. Quais elementos escravistas são incorporados ao capitalismo brasileiro? Por que é importante essa incorporação para manutenção do capitalismo? O que é mesmo capital? Se o capitalismo do Brasil é dependente, ele depende de quê? É só da economia? Acho que devo ter adereçado a alguns desses termos/debates antes, mas não foi de maneira sistemática.

Vocês lembrem sempre que aqui estou eu, um químico, tentando dar uma geral sobre as tramas sociais com as que nós, humanos, envolvemo-nos enquanto tratamos de produzir e reproduzir a vida. Isso não é interações intermoleculares, é economia política! Logo, com certeza vão existir imprecisões e partes que sejam mais complicadas de entender pela minha honesta dificuldade na apropriação do conteúdo para poder te explicar melhor. Se você for originalmente das ciências naturais como eu e nunca viu nada disso, entenda que essa também é a minha primeira aproximação – ao menos, escrevendo sobre – dessa área de conhecimento. Se você já tiver algum conhecimento prévio, também peço que entenda o mesmo. No mais, é um pedido de paciência com este pesquisador iniciante, quem te convida para a leitura das referências aqui citadas, uma vez que, seguramente, devem ser mais precisas do que este texto.

Das generalidades do capitalismo

É possível que seja no mercado onde boa parte das tramas sociais capitalistas ocorrem.

Não estou querendo dizer que todo mercado sempre foi capitalista, mas este cenário social é importante para o capitalismo porque será nele que circulará a sua característica objetiva mais essencial: a mercadoria. Em diferentes momentos da história da humanidade, a mercadoria sempre foi um objeto que

servia para alguém fazer alguma coisa útil. No dizer marxiano, a mercadoria é "[...] um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer"[1]. Para ser mercadoria, a coisa não precisa satisfazer uma necessidade em específico, mas de qualquer ordem – assim sendo, livro, celular, comida, pintura... tudo é mercadoria.

No capitalismo, a mercadoria vai ser historicamente tomada em duas dimensões contraditoriamente relacionais: uma dimensão qualitativa e uma quantitativa. A primeira diz respeito à utilidade da mercadoria, seu valor de uso, o qual só se efetiva no uso[2]. Eu como cuscuz para me alimentar de noite e essa utilidade do cuscuz só vai se efetivar quando eu o consumir. Um valor de uso do cuscuz, então, é saciar a fome desta draga que vos escreve.

A dimensão quantitativa do cuscuz diz respeito ao quanto de seu valor de uso equivale proporcionalmente a outro numa troca e, por isso, chamamos de valor de troca. Aliás, essa dimensão quantitativa só pode ser pensada na troca de uma mercadoria por outra. Eu só tenho como saber quanto vale a saciedade do cuscuz se eu trocar o cuscuz por outra coisa, e o que vai definir o valor quantitativo do cuscuz não necessariamente vai ser o seu valor de uso, mas a relação social de troca. O mesmo punhado de cuscuz pode, inclusive, não valer nada para quem já tem um igual punhado de cuscuz, como também é lícito dizer que 100 g de cuscuz valem muito menos do que 100 g de diamantes.

O que permite essas relações? Não há como comer diamantes no lugar do cuscuz, nem como usar milho como adereço (excetuado o Visconde de Sabugosa), mas, ainda assim, independentemente da natureza distinta da utilidade dessas mercadorias, a relação de troca entre elas é possível de ser feita. O que determina o valor quantitativo das mercadorias já que não pode ser a utilidade?[3] Que constante de proporcionalidade permite uma equivalência entre elas? Tanto o cuscuz quanto diamantes – ou mesmo canetas, carne, celular, tinta... – foram trabalhados por alguém até chegarem nessa forma em que se pode satisfazer uma necessidade humana. A mercadoria, portanto, tem valor porque dentro dela tem trabalho humano. Nikitin explica:

> por conseguinte, nem a utilidade, nem a capacidade de ser objeto de oferta e procura, nem a raridade é causa do valor. Resta apenas o *trabalho*,

1 MARX, 2017, p. 113.

2 "A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso". *Ibid.*, p. 114.

3 Até porque, se fosse, o ar seria caríssimo!

> que é realmente a base ou, como disse Marx, a substância do valor. Quanto maior é o trabalho exigido para a produção dessa ou daquela mercadoria, maior é o valor que ela possui, mais custosa é ela. O ouro é muito mais caro do que o carvão, pois a lavra do ouro e a eliminação das mesclas que lhe são estranhas requerem o dispêndio de muito mais trabalho do que a extração da mesma quantidade de carvão[4].

A medida da intensidade do trabalho é o tempo socialmente necessário para produção da mercadoria[5]. Se leva mais tempo para extrair diamantes do que para produzir cuscuz, a gema deverá valer mais que o alimento, mesmo que este seja mais necessário à pessoa humana do que aquela. Apesar de o valor de uso existir independentemente e apesar do valor de troca, é esse último que será preconizado na produção capitalista e, por conta disso, será o tempo de trabalho em uma relação assimétrica com a utilidade que definirá o valor de uma mercadoria.

Se mercadorias são frutos do trabalho humano, significa dizer que não só um, mas vários alguéns transformaram a natureza para que a mercadoria existisse na forma em que permite satisfazer a necessidade da gente. Um prato de maniçoba, por exemplo, só pôde servir às necessidades alimentícias de muita gente após muito teste até poder ser feito e refeito sem matar ninguém por intoxicação. Isso quer dizer que a mercadoria, além de satisfazer uma necessidade e carregar em si uma dimensão quantitativa em função do trabalho despendido para produzi-la, ela precisa ser reprodutível.

A produção de mercadorias, em geral, não se realiza de maneira coletiva, apesar de ser socializada. Pense que o processo de produção, mesmo quando é socializado na forma de uma indústria/manufatura, ainda fica privado e de maneira fracionada. Isso significa dizer que, na casa de farinha, mesmo quando é uma única pessoa que trabalha a mandioca nas diferentes etapas do processo de produção, essa pessoa só consegue se aperceber do conteúdo do trabalho daquela mercadoria que ela mesma produziu – a farinha.

Quando essa pessoa produtora de farinha vai a um mercado trocar suas sacas por quilos de carne, a troca de mercadorias se superexpressa em detrimento da relação que uma produtora estabelece com a outra. Isso quer dizer

---

4 NIKITIN, Petr Ivanovich. *Fundamentos de economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. p. 40.

5 "[...] é unicamente a quantidade de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso que determina a grandeza de seu valor". MARX, 2017, p. 117.

que, no capitalismo, o que aparece imediatamente como sendo a relação entre essas trabalhadoras não é o trabalho despendido por elas na produção de carne/farinha, mas a relação quantitativa de equivalência entre os valores de uso que possuem. Eu explico: é como se o valor do diamante fosse grande pelos seus próprios atributos – a raridade, a dureza, a transparência, a pureza – e não pelo fato de várias pessoas terem despendido trabalho para encontrá-lo, extraí-lo, purificá-lo por lapidação e poli-lo. Nesse sentido, apesar de aparecer como uma relação entre produtores trocando mercadorias, é uma relação de troca que tem o fim os valores de troca e eles se relacionam uns com os outros e conosco como se existissem materialmente como um objeto de uso e independentemente da vontade humana. As mercadorias, assim, transformam-se em sujeitas das suas próprias relações e nos enfeitiçam, transformando-nos em objetos das suas relações[6]. Marx explica:

> [...] ela [a mercadoria] reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores. [...]. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. *A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias*[7].

A mercadoria, na sua dimensão de valor, portanto, passa a determinar a relação entre as pessoas, escondendo as contradições que são oriundas da exploração da pessoa por outras pessoas. Se dá aí, como explicou Marx agora, um enfeitiçamento que nos cega ante a nossa própria exploração, barrando a possibilidade de nos entendermos enquanto classe trabalhadora e, por isso, inviabiliza a solidariedade necessária às movimentações populares contra o capital. Funciona perfeitamente como mantenedor das relações sociais capitalistas porque mina a mera possibilidade de sublevações antissistêmicas.

6 Olha que absurdo o teor dessa frase, não é, menina?

7 MARX, 2017, p. 122.

É, portanto, fator normal do capitalismo a personificação das mercadorias e objetificação da pessoa humana[8].

Um bom exemplo[9] são essas plataformas de comércio eletrônico, como Shein, Mercado Livre, AliExpress e Amazon, que são popularizadas por terem certas facilidades para o consumidor, como o baixo preço das mercadorias e/ou a pronta entrega. Elas vêm sendo o terror de outros bilionários do varejo convencional, como o Véio da Havan[10]. A Shein é divulgada por diferentes *influencers* hoje por ter várias brusinha[11] baratinha. Apesar da longa demora (a empresa é chinesa) na entrega, muitas pessoas acham que vale a pena a espera[12], especialmente por conta dos preços tão baratinhos. O burguês safado, Chris Xu, dono da Shein, tem um patrimônio de 10 bilhões de dólares, segundo a Forbes.

A Amazon não é muito diferente. Com uma receita no último trimestre de 2022 de mais de R$ 127 bilhões, dinheiro suficiente para fazer o mercado de um mês de 40,0% da população do Brasil[13], essa empresa de varejo eletrônico é conhecida por suas prontas entregas, o que tem sido uma meta também para o Mercado Livre[14]. Ambas as empresas contam com diversos centros de distri-

---

8 "[...] embora sejam determinadas realmente por relações sociais entre os produtores, as proporções parecem corresponder a qualidades intrínsecas às coisas e se revestem de um caráter material que lhes confere uma espécie de naturalidade e permanência. Essa é a caracterização geral do fetichismo: projetar nas coisas características próprias à sociabilidade capitalista". GRESPAN, Jorge Luis da Silva. *Marx*: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2022.

9 É apenas um para ilustrar, mas esta praga está em todo lugar. Como Marx disse, o feitiço da mercadoria está colado nas mercadorias e, como hoje, quase tudo é mercadoria, nada escapa dele.

10 NUNES, Renan. Luciano Hang e empresários pedem a Bolsonaro ações contra AliExpress, Shopee, Shein e Mercado Livre. *Money Times*, [*s. l.*], 23 mar. 2022. Disponível em: https://www.moneytimes.com.br/luciano-hang-e-empresarios-pedem-a-bolsonaro-acoes-contra-aliexpress-shoppe-sheine-e-mercado-livre/. Acesso em: 2 nov. 2022. Luciano Hang é um burguês dono de uma franquia de lojas chamada Havan e ficou conhecido nas mídias como o Velho da Havan.

11 Variante diastrática da palavra "blusinha" que é usada como meme. Enquanto tal, o termo se refere a roupas no geral (não apenas brusinha), muito comum entre *influencers*, mas não só. O uso no diminutivo pode ser porque, por vezes, aparece associado a um gasto muito grande com roupas, já que só mais uma brusinha não faz mal. A forma de escrita expressa o rotacismo mesmo (blusinha → brusinha) e, às vezes, sem realizar concordância nominal de número com outros termos (i.e. as brusinha). A origem me é desconhecida. Algumas ocorrências do meme podem ser vistas aqui: Existe uma marca de roupas chamada Brusinha, disponível em: https://brusinhas.com/. Acesso em: 2 nov. 2022; Este é um meme em que se usa o termo "brusinha", disponível em: https://media.tenor.com/_Wq6OvpuvusAAAAC/emprego-gretchen.gif. Acesso em: 2 nov. 2022.

12 TOH, Michelle. O aplicativo chinês de moda que é tão popular quanto a Amazon. *CNN Brasil*, [*s. l.*], 15 ago. 2021. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/business/o-aplicativo-de-moda-chinesa-que-e-tao-popular-quanto-a-amazon/. Acesso em: 2 nov. 2022.

13 Considerando o gasto de R$ 1.500 de mercado por pessoa.

14 MERCADO Livre anuncia entrega no mesmo dia para 100 cidades. *Tecmundo*, [*s. l.*], 14 jun. 2022. Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/mercado/240354-mercado-livre-anuncia-entrega-mesmo-dia-100-cidades.htm. Acesso em: 2 nov. 2022.

buição ao redor do mundo e vêm se expandindo no Brasil, oferecendo produtos de boa qualidade e entrega bastante rápida.

Nessas empresas de varejo eletrônico, esses *mercados* virtuais, o que salta aos olhos de início é a circulação frenética de mercadorias muito baratas que servem a necessidade de muita gente. É essa imediaticidade, inclusive, que se é utilizada para justificar, por exemplo, o baixo preço das mercadorias: é comum ver comentários de que as roupas da Shein são fuleiras[15]. Aliás, lembra que o ministro da economia no governo Bolsonaro, Paulo Guedes, chamou lojas como Shein e Shopee de camelódromos virtuais[16]? Como que é possível ter um patrimônio de R$ 10 bilhões vendendo roupa fuleira barata? Ele não precisaria vender caro, como o Véio da Havan, para ter mais dinheiro? O exemplo mostra que não e vemos em Marx o porquê:

> na circulação, produtores e consumidores se confrontam apenas como vendedores e compradores. Dizer que o mais-valor obtido pelos produtores tem origem no fato de que os consumidores compram a mercadoria acima de seu valor é apenas mascarar algo que é bastante simples: como vendedor, o possuidor de mercadorias dispõe do privilégio de vender mais caro. O próprio vendedor produziu suas mercadorias ou representa seus produtores, mas também o comprador produziu as mercadorias representadas em seu dinheiro ou representa seus produtores. Assim, um produtor se confronta com outro e o que os diferencia é que um compra e o outro vende. Que o possuidor de mercadorias, no papel de produtor, vende a mercadoria acima de seu valor e, no papel de consumidor, paga mais caro por ela é algo aqui irrelevante[17].

A circulação de mercadorias nos provê razões insuficientes para o fato de termos mercadorias tão baratas e que nos servem. Também não é só aí, na venda de mercadorias por um preço tão pequeno, que entendemos o patrimônio de bilhões do nosso burguês safado Xu. É bem certo que é vendendo que o dinheiro aparece, mas de onde vem tanto excedente?[18] Como é que esse safado ganha 10 bilhões vendendo muamba? Tudo de característico das mercadorias e da

15 Algo de pouco valor, de péssima qualidade.

16 TALAR, Estevão; OTTA, Lu Aiko. "Camelódromo virtual" existe mesmo, afirma Guedes. *Valor*, [*s. l.*], 19 maio 2022. Disponível em: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/05/19/camelodromo-virtual-existe-mesmo-afirma-guedes.ghtml. Acesso em: 2 nov. 2022.

17 MARX, 2017, p. 236-237.

18 "[...] o capital não pode ter origem na circulação, tampouco pode não ter origem na circulação. Ele tem de ter origem nela e, ao mesmo tempo, não ter origem nela". *Ibid*., p. 240.

sua circulação não tem dado conta de explicar as relações entre nós, humanos, e elas, as coisas, nem das relações entre nós mesmos. Você e eu, leitor, leitora, leitore, fomos mais uma vez enfeitiçades pela mercadoria! Pegadinha da mão invisível do mercado!

O que foi que o feitiço da mercadoria escondeu dessa vez?

Relembremos: as mercadorias têm valor porque são trabalhadas por alguém. Para que Xu lucre, então, é preciso que ele encontre uma mercadoria que produza valor. Como eu tinha dito no início desta seção, parece que muitas tramas do capitalismo se passam em um mercado e é lá onde o burguês safado encontrará seu lucro. Ou melhor, quem *produz* seu lucro. Quem usou essa analogia do teatro primeiro foi Marx, o barbudo, e, aqui, ele explica como Xu e outros são tão ricos:

> para poder extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor de dinheiro teria de ter a sorte de descobrir no mercado, no interior da esfera da circulação, uma mercadoria cujo próprio valor de uso possuísse a característica peculiar de ser fonte de valor, cujo próprio consumo fosse, portanto, objetivação de trabalho e, por conseguinte, criação de valor. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado uma tal mercadoria específica: a capacidade de trabalho, ou força de trabalho[19].

A força de trabalho, a que já nos referimos no capítulo anterior, é a mercadoria mágica. Xu a compra para produzir mais valor para ele mesmo, e pessoas como nós só vendem a sua força de trabalho porque é a única forma possível de ter dinheiro para comprar mercadoria. Diferentemente de Palmares, onde os produtos e excedentes do trabalho eram socializados, no capitalismo, são criadas condições sociais em que o conjunto da sociedade não possa reproduzir sua vida socialmente, mas, sim, vendendo sua força de trabalho como o jeito de ter dinheiro para comprar os valores que servirão à manutenção da nossa vida[20].

19 MARX, 2017, p. 242.

20 "Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro tem, portanto, de encontrar no mercado de mercadorias o trabalhador livre, e livre em dois sentidos: de ser uma pessoa livre, que dispõe de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de, por outro lado, ser alguém que não tem outra mercadoria para vender, livre e solto, carecendo absolutamente de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho". *Ibid*., p. 244. "[...] o trabalhador não tem meios de produção nem meios de subsistência e é obrigado a vender sua fôrça de trabalho. A fome força o operário a trabalhar para o capitalista. Por isso é que o sistema do trabalho assalariado é um sistema de escravidão assalariada. No capitalismo o caráter forçado do trabalho está camuflado". NIKITIN, 1967, p. 69.

Não à toa, um dos fatores que entram em conta para que se quantifique o valor da força de trabalho é o quanto é socialmente necessário para que ela subsista. Porém, no geral, "diferentemente das outras mercadorias, a determinação do valor da força de trabalho contém um elemento histórico e moral. No entanto, a quantidade média dos meios de subsistência necessários ao trabalhador num determinado país e num determinado período é algo dado"[21].

No mesmo mercado que Xu compra suas coisinhas para produzir valor e mais valor, ele se depara com a mercadoria imprescindível ao seu lucro: a força de trabalho. Como opostos que se atraem, Xu é o capitalista, possuidor dos meios necessários à produção e reprodução da vida e lucro; eu, você, Roberto Carlos sem as baleias somos trabalhadores. Todos nós possuidores de mercadorias, apenas um com dinheiro a ser transformado em mais dinheiro[22].

Para produzir seu lucro, mais valor, portanto, Xu vai às compras em busca da força de trabalho. Ele não compra a gente por inteiro – afinal, se o fizesse, seria escravidão[23] –, mas apenas compra a nossa energia, disposição e capacidade de transformar matéria em coisa nova por um tempo contratualmente determinado. Enquanto mercadoria, a força de trabalho também tem uma dimensão qualitativa e quantitativa: seu valor de uso é produzir mais mercadorias, mais valor. Como a força de trabalho é posse do capitalista, no tempo determinado no contrato, ele pode usufruir 100,0% da mercadoria que comprou, inclusive tomando para si toda a produção feita pelo dispêndio de força de trabalho pelos trabalhadores e vendendo-a. Marx explica:

> [...] o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor da força de trabalho por um dia. Portanto, sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, um cavalo – que ele aluga por um dia, pertence-lhe por esse dia. Ao comprador da mercadoria pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho, ao ceder seu trabalho, cede, na verdade, apenas o valor de uso por ele vendido. A partir do momento em que ele entra na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, seu uso, o trabalho, pertence ao capitalista.

21 MARX, 2017, p. 246.

22 "O antigo possuidor de dinheiro se apresenta agora como capitalista, e o possuidor de força de trabalho, como seu trabalhador. O primeiro, com um ar de importância, confiante e ávido por negócios; o segundo, tímido e hesitante, como alguém que trouxe sua própria pele ao mercado e, agora, não tem mais nada a esperar além da... esfola". *Ibid.*, p. 251.

23 Se bem que ele faz isso de outro jeito.

> Mediante a compra da força de trabalho, o capitalista incorpora o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos que constituem o produto e lhe pertencem igualmente. De seu ponto de vista, o processo de trabalho não é mais do que o consumo da mercadoria por ele comprada, a força de trabalho, que, no entanto, ele só pode consumir desde que lhe acrescente os meios de produção. O processo de trabalho se realiza entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. Assim, o produto desse processo lhe pertence tanto quanto o produto do processo de fermentação em sua adega[24].

Ele também explica de outro jeito, em outro momento:

> na verdade, o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Ele não pode obter um sem abrir mão do outro. *O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco a seu vendedor quanto o valor de uso do óleo pertence ao comerciante que o vendeu. O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia de força de trabalho; a ele pertence, portanto, o valor de uso dessa força de trabalho durante um dia, isto é, o trabalho de uma jornada*[25].

Em função de ter, pelo menos por um tempo, a posse de uma mercadoria que acresce valor a outras, o nosso Xu tenderá a maximizar o valor de uso da força de trabalho que, no final das contas, trata-se de maximizar a produção de valor. Isso ele pode fazer de diferentes jeitos[26], mas, em geral, é: 1) aumentando a jornada de trabalho, o que permite que se produza mais valor com o aumento do período em que se despendia energia trabalhando[27]; 2) reduzindo o valor pago ao trabalhador pela exteriorização da sua força de trabalho; 3) concentrando mais trabalho do que o comum na jornada de trabalho. Essas são formas

24 MARX, 2017, p. 262-263.

25 *Ibid.*, p. 270, grifo nosso.

26 Marx observa mais detidamente essas maneiras de exploração como consequência da mecanização da produção. Se quiser, confira em *Ibid.,* p. 467-490.

27 "O ponto a observar é que o operário reproduz o valor de sua fôrça de trabalho, não no curso de um dia inteiro de trabalho, mas durante parte do dia de trabalho, digamos em cinco horas. Mas o capitalista obriga-o a trabalhar mais de cinco horas por dia. O capitalista pagou o valor diário da fôrça de trabalho e é o dono do valor de uso dessa mercadoria durante todo o dia de trabalho. Por isso obriga o operário a trabalhar durante oito ou dez ou até mesmo maior número de horas. Êsse prolongamento do processo de trabalho redunda na criação, pelo operário, de valor maior do que aquele da mercadoria chamada fôrça de trabalho". NIKITIN, 1967, p. 68.

de *exploração capitalista* e aí reside as razões de Xu ser bilionário vendendo muamba: explorando gente.

Aparentemente, ele escolheu o segundo jeito, inclusive. Desde 2021, Chris Xu, o dono da Shein, vem sendo acusado de manter trabalhadores e trabalhadoras em trabalho escravo, pagando menos de US$ 0.01 por peça produzida[28]. Dessa forma, torna-se possível baixar o preço das mercadorias que ele vende. Bezos parece ter optado pela terceira forma: há relatos de trabalhadores sindicalizades da Amazon que não se podia nem beber água ou fazer suas próprias necessidades sob risco de penalização institucional[29].

Essas são situações absurdas que, porém, são diuturnas e se apresentam de formas diferentes na cotidianidade do capitalismo. É fácil ver no caso de Xu e Bezos as consequências da exploração das pessoas por outras e, por assim o ser, elas nos escandalizam. Porém, há burgueses que são mais pudicos e conseguem esconder melhor níveis até mais altos, apesar de qualitativamente distintos, de exploração, como é o caso da Google, Uber, Twitter e outras grandes do Vale do Silício. Essas empresas promovem festas, certos tipos de premiações, flexibilidade no horário de trabalho ou mesmo criam espaços para trabalhadores dormirem intencionando, aparentemente, criar um ambiente agradável de trabalho[30], mas acabam levando à intensificação da atividade de trabalho das pessoas contratadas e, assim, também aumentam a exploração. Essa é a terceira forma de exploração a que me referi agora pouco: a concentração de produção na jornada comum. Esse conflito de classe levou à formação do primeiro sindicato de trabalhadores e trabalhadoras da tecnologia na Google[31], por exemplo. O véu de "boas condições de trabalho", supostamente vinculadas a um capitalismo fofinho, esconde a demanda alta por produtividade e o desgaste físico e emocional de trabalhadores e trabalhadoras, condições típicas da exploração

28 SHEIN paga a trabalhadores menos de 1 centavo por peça produzida. *UOL*, [*s. l.*], 17 out. 2022. Disponível em: https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/10/17/shein-pagamento-trabalhadores.htm. Acesso em: 2 nov. 2022.

29 TONCHEVA, Ani; BUCKNER, Jacob. Saiba como jovens trabalhadores da Amazon nos EUA desafiaram empresa com sindicato inédito. *Brasil de Fato*, São Paulo, 5 abr. 2022. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2022/04/05/saiba-como-jovens-trabalhadores-da-amazon-nos-eua-desafiaram-empresa-com-sindicato-inedito. Acesso em: 2 nov. 2022.

30 ABRIL, Danielle. Dormir no escritório volta à moda no Vale do Silício e 'regalias' podem acabar. *Estadão*, [São Paulo], 4 dez. 2022. Disponível em: https://www.estadao.com.br/economia/sua-carreira/vale-do-silicio-dormir-escritorio-trabalhadores-dedicados/. Acesso em: 29 dez. 2022.

31 FUNG, Brian. Funcionários do Google formam o primeiro sindicato da empresa. *CNN Brasil*, [*s. l.*], 5 jan. 2021. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/business/funcionarios-do-google-formam-o-primeiro-sindicato-da-empresa/. Acesso em: 29 dez. 2022.

capitalista de pessoas por outras que geram bastante lucro e garantem a manutenção social dos burgueses.

Eis aí o que o feitiço esconde: a relação de exploração das pessoas por outras pessoas. As pessoas exploradas o são porque produzem riqueza, a qual é surrupiada pelo sanguessuga explorador. Fofinho ou não, o capitalismo, nesses termos, é uma "[...] situação precária onde o rico cada vez fica mais rico, e o pobre cada vez fica mais pobre. E o motivo todo mundo já conhece: é que o de cima sobe e o de baixo desce"[32]. Essa relação de exploração entre o possuidor de força de trabalho e o possuidor de dinheiro é estratificada e contraditoriamente antagônica: estratificada em classes – a trabalhadora, de quem faz tudo e não tem nada, e a burguesa, de quem nada faz e tudo rouba; contraditoriamente antagônica porque os interesses de cada classe são distintos[33]. Nós desejamos destruir o sistema capitalista, eles o manter. "Tudo que nós tem é nós"[34], e eles têm muito do que é preciso para produzir e reproduzir a vida. Vejamos o que Petr Nikitin nos ensina:

> representativa da sociedade burguesa é a existência de classes antagônicas básicas: a *burguesia* e o *proletariado*. A burguesia é a classe que possui os meios de produção e os emprega para explorar os assalariados com a finalidade de obter mais-valia [mais valor]. O proletariado é a classe dos assalariados privados dos meios de produção e portanto sujeitos à exploração capitalista[35].

Apenas duas classes – exploradas e assalariadas, exploradores que não fazem nada – estratificam a sociedade no capitalismo. Isso não anula as especificidades de cada uma delas, como a existência de burgueses de trilhões, de bilhões, de milhões, ou a de trabalhadores com diferentes salários. Nesse último caso, é bem certo que as condições concretas de cada um oferecidas por um maior ou menor salário serão variadas. Não nego de forma alguma que alguém que ganha algo como R$ 5 mil hoje tenha as mesmas condições imediatas de alguém que

32 XIBOM bombom. Intérprete: As Meninas. Compositor: Rogério Gaspar e Wesley Rangel. *In*: XIBOM Bombom. Intérprete: As Meninas. Rio de Janeiro: Universal Music, 1999. 1 CD, faixa 1.

33 "A burguesia e o proletariado são classes antagônicas, i. e., classes cujos interêsses são opostos e irreconciliavelmente hostis. [...] O principal traço que caracteriza a sociedade burguesa é a luta de classe do proletariado contra a burguesia. O proletariado é classe revolucionária; é o coveiro do capitalismo". NIKITIN, 1967, p. 71.

34 PRINCIPIA. Intérprete. Emicida. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kjggvv0xM8Q. Acesso em: 24 abr. 2022.

35 NIKITIN, *op. cit.*, p. 70-71.

ganhe um salário mínimo[36]. Isso não significa, porém, que em um grupo de assalariados teremos classes distintas em função da variabilidade salarial, porque

> o capitalista paga pelo valor integral da fôrça de trabalho, seis horas, mas força o operário a trabalhar durante 12 horas. [...] O salário oculta o fato de que o capitalista paga uma metade da jornada de trabalho, mas não a outra. Assim, o salário encobre todo e qualquer vestígio da divisão da jornada de trabalho em tempo de trabalho necessário e tempo de trabalho suplementar, em trabalho remunerado e não remunerado. O salário dá a impressão de que todo o trabalho despendido foi plenamente pago e dessa forma oculta a exploração[37].

Nesse sentido, Max Weber, por exemplo, erra na proposição do conceito de classe e situação de classe, especificamente por entender que "[...] 'propriedade' e 'falta de propriedade' são, portanto, as categorias básicas de tôdas as situações de classe"[38]. Não é necessariamente a propriedade (ou não) de toda e qualquer mercadoria por possuir (ou não) poder de compra que caracteriza uma classe realmente. A perceber a estratificação social nesses termos obnubila as condições histórico-concretas de produção dessas classes – a (des)posse não de qualquer mercadoria, mas dos meios de produção – e o caráter contraditório real das relações interclasse, este que é mediado pelos interesses distintos das classes.

Na interpretação weberiana da realidade, o interesse das classes é comum: a compra e a competição mediada pelo poder econômico, especificamente financeiro. Weber, enfeitiçado pela mercadoria, vira marionete de burguês e defende a primazia da relação entre as coisas, sendo os grupos de pessoas objetos sujeitos à vontade delas. Max Weber – e não Karl Marx, como muita gente afirma – é quem entende a economia financeira como fator sobrepujante da ordem social, porquanto se encontra estratificada em grupos de pessoas, classes, uns com mais e outros com menos mercadorias, algo sobredeterminado pelo poder aquisitivo variado desses grupos. Em destaque, Max Weber:

> a ordem social é, para nós, simplesmente a forma pela qual os bens e serviços econômicos são distribuídos e usados. A ordem social é,

36 Para aprofundamento deste debate, recomendo a leitura do Capítulo 1 de CUEVA, Agustín. *La teoria marxista*: categorias de base y problemas actuales. Quito: Ediciones de la revolución ecuatoriana, 2004. Há uma tradução recente para o português da LavraPalavra Editorial.

37 NIKITIN, 1967, p. 83.

38 WEBER, Max. Classe, estamento, partido. *In*: WEBER, Max. *Ensaios de sociologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 213.

> decerto, condicionada em alto grau pela ordem econômica, e por sua vez influi nela[39].

Weber não sai da esfera de circulação das mercadorias porque por ela é encantado e, como sequela, eivam sua análise o idealismo e o conservadorismo burgueses.

É o fato de compreender a relação interclasses no capitalismo como sendo entre proletariado e burguesia que permite pensarmos concretamente em meios e pautas de luta pelo aumento do salário. Se é o tempo de trabalho que define, em alguma medida, as relações de lucro do capitalista produzido pelo proletário e o valor da força de trabalho, um caminho possível para aumento (ou, ao menos, adequação) do salário é a redução da jornada de trabalho sem diminuição do salário, como propuseram as chapas de Sofia Manzano do PCB e Leonardo Péricles da Unidade Popular pelo Socialismo (UP) nas eleições presidenciais de 2022. Uma luta histórica mundial do proletariado[40]. Essa redução contribui não só para a valorização da classe trabalhadora, mas com a geração de empregos, uma vez que a redução da jornada gerará demanda de mais trabalhadores e trabalhadoras para compensar a redução.

O conceito weberiano de classe não permite operacionalizar saídas para o proletariado nesse nível porque a única saída seria pensada na circulação de mercadorias, sendo dar mais dinheiro ou mais mercadorias às pessoas o caminho para resolver o aumento de salário. Mas de onde sairia esse dinheiro? Seria de trabalhadores que ganham maior salário? Aliás, de onde vem o dinheiro? A riqueza? Por que temos pouco dinheiro? Perguntas fundamentais para articular caminhos que supram a necessidade concreta, no capitalismo, de salários melhores para o proletariado encontram, na teoria weberiana das classes sociais, um beco sem saída, sem luta de classes. Esta, inclusive, é compreendida ainda na face aparente das relações sociais capitalistas: a luta pela determinação do preço das mercadorias (o "trabalho"[41] incluído) e não contra a exploração[42]. Este, inclusive, é um apagamento histórico do movimento mundial de luta anticapitalista

39 WEBER, 1982, p. 212.

40 Para saber mais sobre, leia o capítulo sobre jornada de trabalho no primeiro volume de *O Capital*.

41 Para Weber, o empresário paga pelo trabalho e não pela força de trabalho. Isso é um erro. "Dizer capacidade de trabalho não é o mesmo que dizer trabalho, assim como dizer capacidade de digestão não é o mesmo que dizer digestão". MARX, 2017, p. 248 e 251, para o argumento completo.

42 "Esta transição é retratada pela luta por acesso ao mercado e para determinar o preço dos produtos. Tais lutas foram travadas entre comerciantes e trabalhadores, no sistema de artesanato doméstico, durante a transição para os tempos modernos". WEBER, *op. cit.*, p. 218.

pelo abaixamento da jornada de trabalho que, ao mesmo tempo, superexpressa o conservadorismo burguês uma vez que: 1) vê a luta por aumentos dos salários e não contra a exploração como fim último; e também 2) contribui para desagregar a classe trabalhadora na luta – quem já tem salários altos vai lutar por quê? O que o une com as pessoas de baixos salários? Nada, porque, para Weber, não são da mesma classe porque seu poder aquisitivo é diferente.

Essa argumentação serve, portanto, para ratificar a essência histórico-concreta das classes sociais: como afirmamos, a sua característica contraditoriamente antagônica dada pelas condições de posse e desposse dos meios de produção e reprodução da vida é o que dá vida, movimento espelhado na realidade, ao entendimento teórico das classes sociais. Ao abdicar dessa apreensão, o conceito se esvazia, servindo à burguesia como receptáculo de ideologias conservadoras[43].

A dinâmica conflitiva das classes vai ganhar especificidades oriundas da história de sua formação. A burguesia arquitetará o capitalismo de modo a garantir a conserva de sua essência: a exploração da classe operária em favor de si própria. Para tal, encontrará maneiras de acentuar a exploração, mantê-la e desorganizar a classe trabalhadora, desviando-a do seu objetivo histórico que é o de dissolução do capitalismo. Nosso objetivo aqui, nesta seção, era dar uma geral no tema capitalismo e, agora, especificá-lo-emos na direção da formação das classes sociais no alvorecer capitalista brasileiro e as relações que esse modo de produção estabelece com a educação escolar.

Formação e formação do proletariado brasileiro no pós-abolição

Como vimos no capítulo anterior, o período denominado de escravismo tardio (1851-1888), especialmente nos seus últimos quinquênios, é marcado por um processo de modernização sem mudança[44]. Houve um conjunto de ações, majoritariamente britânicas, para modernizar as estruturas produtiva e urbana no país que contribuíram para desenvolver o Brasil no sentido da substituição

43 "A anterioridade do *corpus*, a universalização do particular, a interiorização do imaginário como algo coletivo e comum e a coerência da lógica lacunar fazem com que a ideologia seja uma lógica da dissimulação (da existência de classes sociais contraditórias) e uma lógica da ocultação (da gênese da divisão social)" CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. p. 248. DOI: 10.1590/S1517-97022016420100400. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 dez. 2022.

44 MOURA, 2019.

do trabalho escravo pelo trabalho livre. Entre essas ações, a historiadora Emília Viotti da Costa menciona:

> enquanto, no período de 1850-1874, fundaram-se em todo país cerca de 140 estabelecimentos industriais, nos 24 anos seguintes inauguraram-se 461 empresas. Na sua maioria, concentram-se no município da Corte, em São Paulo, Minas e Rio de Janeiro, tendo aparecido principalmente na década de 1880.
> O desenvolvimento urbano fora notável durante aqueles cinquenta anos. Em 1832, a província tinha 45 vilas e uma cidade. Em 1887, o *Almanaque da Província de São Paulo*, de Jorge Seckler, relacionava 57 cidades e 69 vilas. A região povoava-se, a vida urbana assumia ritmo mais intenso[45].

Com o desenvolvimento urbano e industrial, a oferta de ocupações liberais começa a crescer, e a dinâmica produtiva começa a se diversificar para além do entesouramento propiciado pela produção escravista, abrindo alas para o desenvolvimento do capital no Brasil. Todo esse desenvolvimento produtivo e urbano, porém, é enxertado nas relações sociais – já muito degradadas – do escravismo, o qual, mesmo definhando como um cachorro moribundo, ainda vai se servir das modernidades oferecidas pelo capital. Essa síntese é de Clóvis Moura:

> era, em conclusão, um processo de *modernização* que estabelecia toda uma constelação de valores na interação dos diversos grupos e classes, toda ela, mesmo modernizada, subordinada, no fundamental, aos interesses do capitalismo internacional (inglês), da classe senhorial dona de escravos e de grandes parcelas das chamadas livres desse modo de produção. Os escravos, como podemos ver, estavam totalmente privados dos benefícios e direitos de cidadania[46].

Assim, a fase tardia do escravismo é o período durante o qual se gestou o capitalismo brasileiro, o que deve agregar ao segundo características do primeiro. Além disso, a dinamização produtiva e urbana necessária para germinar e fortalecer a economia capitalista brasileira não surge de maneira autóctone, mas dependentemente da inserção de capital estrangeiro (inglês). Essas parecem ser características centrais capitalismo à brasileira: sua dependência econômica e a requalificação de elementos escravistas, ambas relacionadas.

45 COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. 5. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2010b. p. 476.

46 MOURA, 2014, p. 100.

Isso quer dizer que a estrutura de classes na forma capitalista no Brasil ganha contornos no pós-abolição, porém seu conteúdo tem origem anterior[47]. Parte do conjunto de ideologias racistas gestadas no escravismo é incorporada ao capitalismo dependente e também ganha novos elementos para melhor servir à manutenção da *nova* sociedade. É que existia a necessidade de racionalizar essa nova forma social, não só na perspectiva de compreensão por parte das massas, mas também de garantir a cristalização dessa estrutura. Ou seja, tanto a dependência quanto a requalificação de elementos coloniais, tanto ideológicos como de base mesmo, podiam ajudar a manter a estrutura social de desigualdade que já existia. Segundo Tereza Cristina Santos Martins:

> a colonização e escravidão são processos determinantes da formação social brasileira, e o racismo é produto fundante desses processos. No entanto, o racismo ganhou nova dimensão no processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre e na proclamação da República, quando o monopólio do poder, o controle do Estado e o domínio político passaram a ser exercidos pelos grandes proprietários (FERNANDES, 2006). A partir de então, '[...] a questão étnico-racial [...] assume contornos próprios' (MARTINS, 2016, p. 21) diante dos interesses econômicos e políticos de redefinir o trabalho no país[48].

Para a classe dominante, era preciso manter a estrutura de classes do escravismo, mas, para isso, era preciso sistematizar o processo de entesouramento que lá ocorria. Como discutimos agora há pouco, o capital é valor que se valoriza, não é dinheiro morto, como eram as mercadorias produzidas durante o escravismo. Os grandes empreendimentos escravistas, como as minerações e mesmo a agricultura colonial, não geravam capital porque a finalidade era a obtenção de mais dinheiro por meio da venda de mercadorias. Esse dinheiro não mais circularia porque serviria à manutenção da vida da classe senhorial no Brasil,

47 "Os senhores de escravos aproveitaram o processo de modernização e, ao mesmo tempo, de dependência, para manterem os seus privilégios de classe e sobreviverem à passagem do escravismo tardio para o trabalho livre. Ficaram na dependência dessas forças econômicas *modernizadoras*. Mas, ao mesmo tempo, conseguiram estabelecer táticas de manipulação política para, de um lado, apoiarem esse processo modernizador-subalternizador, mas, de outro, conservar os seus interesses e privilégios que tinham como suporte as relações arcaicas no campo, no caso a permanência da escravidão ou, com o seu término, a conservação dos interesses das oligarquias latifundiárias que constituíam a classe senhorial". MOURA, 2014, p. 92.

48 MARTINS, Tereza Cristina Santos. Oposição entre as Lutas anticapitalista e antirracista: realidade ou erro de análise? *SER Social*, Brasília, DF, v. 19, n. 41, p. 275-295, 2018. p. 278. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14686/12989. Acesso em: 7 jan. 2023.

o que impede a formação de capital, porque dinheiro parado é prejú, amores, já dizia Marx[49]. Não há lucro.

A gestão da produção de lucro no país veio inicialmente com a inserção de capital alienígena (inglês), como colocamos, mas também o desenvolvimento sistemático das forças produtivas agrícolas, com o enfoque na produção cafeeira, e posteriormente industriais, serão marcas distintivas, na dimensão produtiva, da formação das classes sociais capitalistas – burguesia e proletariado – no país. De acordo com Theotônio dos Santos:

> já no final do século XIX o Brasil dera origem a uma estrutura de classes bastante complexa. No topo estava a oligarquia agrário-exportadora, logo abaixo uma burguesia agrário-latifundiária, mas sem contato direto com o setor exportador. Nas regiões urbanas, já aparece uma média burguesia, baseada na indústria e no comércio interno, e uma classe média assalariada ou profissional com algum acesso aos donos do poder que lhes compram seu trabalho[50].

Aqui, Theotônio destaca os principais setores produtivos que compõem o então neófito estrato burguês brasileiro. Não podemos interpretar como se houvesse uma diversidade de classes, mas também não é leviano afirmar que essas produções têm impactos distintos e, até mesmo, transitórios na jovem história capitalista brasileira. E Theotônio segue:

> sustentando essas classes dominantes encontra-se no campo a maioria da população, submetida às relações de parceria, ao colonato e à meia (e eventualmente assalariada). Essas relações são complementadas, em grande número de casos, pela posse ou propriedade de pequenas parcelas agrícolas onde se desenvolve uma agricultura de autoconsumo[51].

---

49 "Com o primeiro desenvolvimento da circulação das mercadorias, desenvolve-se também a necessidade e a paixão de reter o produto da primeira metamorfose, a figura transformada da mercadoria ou sua crisálida de ouro. A mercadoria é vendida não para comprar mercadoria, mas para substituir a forma-mercadoria pela forma-dinheiro. De simples meio do metabolismo, essa mudança de forma converte-se em fim de si mesma. A figura externalizada da mercadoria é impedida de funcionar como sua figura absolutamente alienável, ou como sua forma-dinheiro apenas evanescente. Com isso, o dinheiro se petrifica em tesouro e o vendedor de mercadorias se torna um entesourador". MARX, 2017, p. 203-204.

50 SANTOS, Theotônio dos. *Evolução histórica do Brasil*: da Colônia à crise da "Nova República". São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 51.

51 *Ibid.*, p. 51.

A expansão da agricultura e, posteriormente, do setor industrial significava um aumento de elementos de produção. Isso quer dizer que haveria mais terra e elementos fabris do que antes no intuito de expandir a produção, o que demandaria, por consequência, um aumento absoluto da população a ser empregada nesses postos de trabalho[52].

O Brasil tinha gente disponível para esses postos de trabalho. Cabe lembrar que havia um contingente, sobretudo de pessoas negras, que estavam ali com um acúmulo de conhecimento da produção escravista e que poderiam, por essa capacidade, serem incorporadas nos postos de trabalho para atender essa demanda imposta pela sociedade capitalista. Clóvis Moura faz muito bem essa análise a partir de dados estatísticos para pensar a ocupação de trabalhadores e trabalhadoras livres e quais setores eles poderiam ser inseridos:

> os negros não eram somente os trabalhadores do eito, que se prestavam apenas para as fainas agrícolas duras e nas quais o simples trabalho braçal primário era necessário. Na diversificação da divisão do trabalho eles entravam nas mais diversas atividades, especialmente no setor artesanal. Em alguns ramos eram mesmo os mais capazes como, por exemplo, na metalurgia, cujas técnicas trazidas da África foram aqui aplicadas e desenvolvidas. Na região mineira, por exemplo, foram os únicos que aplicaram e desenvolveram a metalurgia. Tiveram também a habilidade de aprender com grande facilidade os ofícios que aqueles primeiros portugueses que aqui aportaram trouxeram da metrópole. Eles tinham mesmo interesse de ensiná-los aos escravos a fim de se livrarem de um tipo de trabalho não condizente com a sua condição de brancos, deixando ao negro as atividades artesanais[53].

E ele arremata:

> tanto na época colonial como na última fase da escravidão, o escravo negro se articulava em diversos níveis da estrutura ocupacional, desempenhando

52 "Assim como a reprodução simples reproduz continuamente a própria relação capitalista – capitalistas de um lado, assalariados de outro –, a reprodução em escala ampliada, ou seja, a acumulação, reproduz a relação capitalista em escala ampliada – de um lado, mais capitalistas, ou capitalistas maiores; de outro, mais assalariados. A reprodução da força de trabalho, que tem incessantemente de se incorporar ao capital como meio de valorização, que não pode desligar-se dele e cuja submissão ao capital só é velada pela mudança dos capitalistas individuais aos quais se vende, constitui, na realidade, um momento da reprodução do próprio capital. Acumulação do capital é, portanto, multiplicação do proletariado". MARX, 2017, p. 690.

53 MOURA, 2019, p. 96-97.

> satisfatoriamente os mais diferenciados misteres. Na agroindústria do açúcar, o mesmo fato se verifica. Para Luiz Vianna Filho: 'Mal chegados, os negros logo assimilavam o que se lhes ensinava, transformando-se em ferreiros, carapinas, marceneiros, caldeireiros, oleiros, alambiqueiros, e até mesmo mestres de açúcar, sabendo o cozimento do mel, o 'ponto' do caldo, a purga do açúcar'[54].

Em termos de capacitação, com limitações, e disponibilidade, a população negra constituía a fonte de trabalhadores para inserção na produção capitalista. Porém, enquanto classe nascitura, a burguesia não podia fazer isso porque tinha um grande risco de ser um suicídio político. A síntese de Clóvis é que a pessoa negra foi quem dinamizou demográfica e produtivamente o país. Isso significa dizer que, no escravismo, era a população escravizada que estava no centro da produção e também tinha o domínio técnico dela. Não à toa, utilizou desse domínio para produzir as condições materiais que sustentavam os quilombos e permitiam a construção de uma sociedade antitética ao escravismo e ainda mais produtiva que o escravismo.

Com o capitalismo, viria também a especialização da produção material e, a partir disso, a burguesia aponta a demanda de educar as massas tanto para o ofício como para entender os valores e mores da sociedade capitalista[55]. Em vista desse domínio técnico, que ganharia especificidade com a educação, a mesma que ensinaria os valores da sociedade capitalista; em vista da capacidade histórica de organização política da classe dominada, sobretudo negra, centrar a população majoritária na produção de riquezas uma vez mais poderia ser um tiro no pé. Tanto que muitos mecanismos de controle de insurgência negra – jurídicos, como as leis protecionistas, ou não – foram empregados no alvorecer do escravismo tardio, inclusive pelos abolicionistas, para garantir uma transição branda, sem qualquer fricção, para o capitalismo[56]. Clóvis Moura cita Joaquim

54 MOURA, 2019, p. 97.

55 "Mesmo com a intensificação dos conflitos sociais nos primeiros anos do século XX, os industrialistas diziam que o Estado deveria cogitar do ensino obrigatório antes mesmo de instituir leis sociais. Ao lado do esperado efeito moralizador das classes pobres, o ensino profissional era visto como possuidor de outras virtualidades corretivas". CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000. p. 16.

56 "A rebeldia escrava chega ao seu apogeu até a primeira parte do século XIX. Em seguida é substituída por uma resistência passiva, muitas vezes organizada não por eles, mas por grupos liberais que procuram colocar os escravos dentro de padrões não contestatórios ao sistema. Não é por acaso que um ano depois da Guerra do Paraguai é promulgada a Lei do Ventre Livre, que dá àqueles escravos descontentes a esperança de que, através de medidas institucionais, a Abolição chegaria. A classe senhorial manipula mecanismos reguladores novos e arma uma estratégia que consegue deslocar

Nabuco, um abolicionista que reconhecia o quanto era perigoso para eles próprios centrar a pessoa escravizada no motivo da abolição:

> a propaganda abolicionista, com efeito, não se dirige aos escravos. Seria uma cobardia, inepta e criminosa, e, além disso, um suicídio político para o partido abolicionista, incitar à insurreição ou ao crime, homens sem defesa, e que a lei de Linch, ou a justiça pública, imediatamente haveria de esmagar. *Cobardia, porque seria expor outros a perigos que o provocador não correria com eles; inépcia, porque seria fazer os inocentes sofrerem pelos culpados, além da cumplicidade que cabe ao que induz outrem a cometer o crime; suicídio político, porque a nação inteira – vendo uma classe, essa a mais influente e poderosa do Estado, exposta à vindita bárbara e selvagem de uma população mantida até hoje ao nível dos animais e cujas paixões, quebrando o freio do medo, não conheceriam limites no modo de satisfazer-se – pensaria que a necessidade urgente era salvar a sociedade a todo custo por um exemplo tremendo, e isso seria o sinal de morte do abolicionismo.* [...] A emancipação há de ser feita, entre nós, por uma lei que tenha os requisitos externos e internos, de todas as outras. É assim, no Parlamento e não nas fazendas ou quilombos do interior, nem nas ruas e praças das cidades, que se há de ganhar, ou perder, a causa da liberdade. Em semelhante luta, a violência, o crime, o descontentamento de ódios acalentados, só pode ser prejudicial ao lado de quem tem por si o direito, a justiça, a preocupação dos oprimidos e os votos da humanidade toda[57].

Além de facilitar a organização política massiva da classe dominada no centro da produção de riquezas, outra dimensão desse suicídio político é a redução da taxa de mais valor a ser apropriada por uma classe dominante que viveu séculos de tesouro. Um aumento absoluto na demanda por pessoal não significa um aumento relativo na absorção de pessoal. Como o país estava passando por um período de modernização das relações produtivas, há, paralelamente ao aumento absoluto da demanda por pessoal, uma repulsão de profissionais. A redução relativa no número de profissionais e, por consequência, concentração de mais trabalho em quem já está empregado pode levar a um aumento da taxa de lucro a ser extraída pelo burguês. Nesse sentido, a desocupação dos postos

---

sutilmente o fim do escravismo das lutas dos escravos para o Parlamento". MOURA, 2019, p. 289. "Existiam, portanto, mecanismos controladores da insurgência escrava por parte dos próprios abolicionistas. E com isso, os negros fugidos ficaram praticamente à mercê do protecionismo dos abolicionistas brancos". *Ibid*., p. 292.

57 NABUCO, 1938 *apud Ibid*., p. 289, grifo nosso.

de trabalho, gerando uma superpopulação relativa (pessoas desempregadas), é um fator imanente ao capitalismo decisivo para a sua manutenção. Marx:

> quanto maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o vigor de seu crescimento e, portanto, também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior será o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível se desenvolve pelas mesmas causas que a força expansiva do capital. A grandeza proporcional do exército industrial de reserva acompanha, pois, o aumento das potências da riqueza. Mas quanto maior for esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto maior será a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do martírio de seu trabalho. Por fim, quanto maior forem as camadas lazarentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. Essa é a *lei geral, absoluta, da acumulação capitalista*. Como todas as outras leis, ela é modificada, em sua aplicação, por múltiplas circunstâncias, cuja análise não cabe realizar aqui[58].

Aí, pense aqui comigo, leitor, leitora, leitore: se você fosse um burguês e tivesse a chance de ganhar mais lucro e barrar possíveis insurreições das massas contra você e sua classe, você pegaria ou largaria? Entendeu? Nas condições concretas, além de racionalizar a produção pela via do latifúndio cafeeiro e, posteriormente, com a consolidação de indústrias, o colono egresso tinha possibilidade de formar uma grande superpopulação relativa, com requintes coloniais, para garantir a extração de níveis de mais valor que garantissem a sua estabilidade de classe. Que condições eram essas? Uma massa populacional negra enorme recém-liberta.

Se foi intencional ou não, eu não tenho como dizer, mas seguramente os diferentes mecanismos de barragem da população negra articulados pela então mais nova burguesia no mundo cumpriram essa função. O racismo será requalificado em moldes capitalistas para fortificar a ideologia de inferiorização da pessoa negra, agora como justificativa para a não incorporação dessas pessoas ao trabalho assalariado. Além disso, como forma de materializar esse exército de reserva, um forte fluxo imigratório será financiado pelo país a fim de branqueá-lo. Nos termos da professora Cristiane Luiza Sabino de Souza:

58 MARX, 2017, p. 719-720.

> posto isso, é possível entender como o racismo exerce papel central na constituição da luta de classes ao criar mecanismos que incidem na redução, para a classe trabalhadora, de: negociações, reivindicações e de estabelecimento de limites à exploração. Sendo assim, há, portanto, uma determinação econômico-política na qual a inflação da oferta de força de trabalho, combinada à marginalização da parcela negra da classe trabalhadora, passa a exercer no mercado de trabalho, a qual, longe de ser conjuntural do processo de transição do trabalho escravo para o 'livre', consolida-se como uma engrenagem fundamental ao desenvolvimento do capitalismo dependente no Brasil[59].

A formação das classes sociais capitalistas no Brasil se deu pela maximização da superpopulação de trabalhadores fora de atuação se comparada à massa de trabalhadores em atividade com mediação do racismo e teve como uma consequência acentuar a acumulação de capital. O proletariado brasileiro é, portanto, histórica e maiormente negro e desempregado. Nos moldes do Brasil, uma consequência dessa articulação entre racismo e exploração é o rebaixamento do valor da força de trabalho de pessoas negras em função da ideologia racista de inferiorização, o que também impacta no valor da força de trabalho do proletariado brasileiro como um todo[60]. A massa inativa de trabalhadores também é classe proletária e o acirramento máximo das condições precárias de trabalhadores do exército de reserva também atravessa o proletariado em atividade[61].

---

59 SOUZA, Cristiane Luiza Sabino de. Racismo e superexploração: apontamentos sobre a história do trabalho e da classe trabalhadora no Brasil. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 14, n. 2, p. 33-55, ago. 2022. p. 40. DOI: 10.9771/gmed.v14i2.49530. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49530/27525. Acesso em: 9 jan. 2023.

60 "Além do mais, após o 13 de Maio e o sistema de marginalização social que se seguiu, colocaram-no [o negro] como *igual perante a lei*, como se, no cotidiano da sociedade competitiva (capitalismo dependente) que se criou, esse princípio ou norma não passasse de um mito protetor para esconder desigualdades sociais, econômicas e étnicas. O Negro foi obrigado a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas. Podemos dizer que os problemas de raça e classe se imbricam nesse processo de competição do Negro pois o interesse das classes dominantes é vê-lo marginalizado para baixar os salários dos trabalhadores no seu conjunto". MOURA, 2014, p. 219.

61 "*Grosso modo*, os movimentos gerais do salário são regulados exclusivamente pela expansão e contração do 864/1493 exército industrial de reserva, que se regem, por sua vez, pela alternância periódica do ciclo industrial. Não se determinam, portanto, pelo movimento do número absoluto da população trabalhadora, mas pela proporção variável em que a classe trabalhadora se divide em exército ativo e exército de reserva, pelo aumento ou redução do tamanho relativo da superpopulação, pelo grau em que ela é ora absorvida, ora liberada". MARX, 2017, p. 712-713.

Vários foram os mecanismos de barragem empregados pela burguesia branca para impedir a ascensão social de pessoas negras no alvorecer do capitalismo, a começar pela repressão policial. Era preciso manter a desarticulação de pessoas negras, como também contribuir para materializar a ideologia racista de desumanização dessas pessoas pela criminalização de sua existência. Nesse sentido, a polícia, aliada a outros aparatos jurídicos, é criada com essa finalidade, o que se desdobra na proteção da burguesia branca brasileira, seu patrimônio e hegemonia. Clóvis explica:

> [...] identifica-se o crime e a marginalização com a população negra, transformando-se as populações não brancas em criminosos em potencial. Têm de andar com carteira profissional assinada, comportar-se bem nos lugares públicos, não reclamar dos seus direitos quando violados e, principalmente, encarar a polícia como um órgão de poder todo-poderoso que pode mandar um negro 'passar correndo' ou jogá-lo em um camburão e eliminá-lo em uma estrada. *Negro se mata primeiro para depois saber se é criminoso* é um *slogan* dos órgãos de segurança[62].

Aliás, estou escrevendo esta seção do texto durante um ataque facista à capital do país por grupos ultradireitistas e fascistas apoiadores de Jair Bolsonaro[63], na mesma semana em que um trabalhador negro foi assassinado pela polícia ao "confundir" o pedaço de pau que Gerson Gomes da Silva segurava com um fuzil[64]. Prédios como o Palácio do Planalto foram depredados, incluindo obras de arte. Alguns itens foram roubados. Não houve repressão policial, e figuras políticas das instituições da democracia burguesa, inclusive elementos da polícia e das forças armadas, omitiram-se ante ao ataque, o que revela a condescendência dessas instituições à burguesia branca. Gerson foi atingido no quintal de casa. Em nota, a Comissão Nacional do Coletivo Negro Minervino de Oliveira (CNMO) asseverou:

> as instituições policiais e as forças armadas servem a quem controla e domina os espaços de poder do Estado, este mesmo criado para

62 MOURA, 2019, p. 106.

63 GOLPISTAS invadem STF e depredam plenário da Corte. *Brasil de Fato*, São Paulo, 8 jan. 2023. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2023/01/08/golpistas-invadem-stf-e-depredam-plenario-da-corte. Acesso em: 9 jan. 2023.

64 PM DO RIO 'confunde' pedaço de cabeceira de cama com fuzil e mata catador dentro de casa. *Notícia Preta*, [*s. l.*], 5 jan. 2023. Disponível em: https://noticiapreta.com.br/pm-do-rio-confunde-pedaco-de-cabeceira-de-cama-com-fuzil-e-mata-catador/. Acesso em: 9 jan. 2023.

> manutenção do domínio da classe dominante. Vivemos em uma ditadura da burguesia. Essa mesma burguesia que esteve financiando todas as atrocidades cometidas pelo governo de Jair Bolsonaro e seus apoiadores, atenta contra o próprio preceito de democracia em nome de seus interesses de classe, por meio da exploração e do controle dos trabalhadores.
>
> Vemos claramente neste capítulo nefasto da história da cambaleante democracia brasileira, quais são as reais funções destas instituições na formação da sociedade de classes. Enquanto mata-se negros nas favelas por 'confundir' um pedaço de madeira com um fuzil, mostrando de maneira explícita a política de extermínio voltada a maioria da classe trabalhadora, há a escolta e o apoio tanto de oficiais quanto de soldados, aos golpistas fascistas deste país[65].

O CNMO recupera o lastro histórico de criminalização da população negra para, muito corretamente, fundamentar uma análise da conjuntura que revela como as instituições da democracia burguesa têm tido historicamente a função de proteger os interesses e ações materiais financiadas pela burguesia branca, mesmo que antidemocráticas. Essa análise concreta mostra como o racismo, no Brasil, sustenta a hegemonia da burguesia branca, ao mesmo tempo em que aniquila as possibilidades subjetivas, como no caso de Gerson, e coletivas, como vemos neste ataque terrorista a Brasília, de plena humanidade e existência na sociedade.

Há outros mecanismos de barragem e Clóvis Moura os descreve sistematicamente e com detalhes[66]. Vou aqui apenas destacar muito brevemente dois deles, a tática de branqueamento e a ideologia da democracia racial, e seus atravessamentos na educação escolar.

É bem verdade que a miscigenação é um fato incontornável na história do país. Não especificamente por conta da diáspora africana em si, mas pelos seus desdobramentos; houve uma profusão não só cultural, mas também de raças no país, o que se evidencia pela variabilidade fenotípica com a qual nos deparamos hoje, principalmente em termos de cor de pele. Esse fato cabal foi interpretado pelas classes dominantes no pós-abolição como justificativa para uma atenuação de conflitos entre grupos específicos distintos no país. Em outras palavras, pelo

65 COLETIVO NEGRO MINERVINO DE OLIVEIRA. *Organizar a luta de massas contra o golpismo!* São Paulo, 8 jan. 2023. Instagram: @minervino.nacional. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CnLTZKrNWQc/. Acesso em: 9 jan. 2023.

66 MOURA, 2019, *passim*.

fato de haver uma variabilidade nos tons de pele nas pessoas do Brasil, era quase impossível de existir conflito entre raças. Vivíamos, portanto, um exemplo – a ser copiado pelo mundo inclusive – de paz entre raças, paz entre grupos. Uma genuína democracia racial. Só que não. Incorretamente, "estabeleceu-se uma ponte ideológica entre a miscigenação (que é um fato biológico) e a democratização (que é um fato sociopolítico), tentando-se, com isso, identificar como semelhantes dois processos inteiramente independentes"[67].

A ideologia da democracia racial é nomeada, muito corretamente, pelo movimento negro, como mito, uma falácia que oculta a complexidade da realidade social brasileira elidindo principalmente os seus conflitos, as suas contradições, porque mostra para nós um desenvolvimento socail das massas pós-abolição sem quaisquer entraves. Pessoas negras ex-escravizadas vivendo a sua liberdade em harmonia, cabendo a elas e unicamente a elas mesmas a ascensão ao trabalho livre[68]. O antropólogo Kabengele Munanga sistematiza esse mito:

> o mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são 'expropriadas', 'dominadas' e 'convertidas' em símbolos nacionais pelas elites dirigentes[69].

Por apagar os conflitos interraciais, a ideologia da democracia racial também serve para um apagamento dos conflitos de classe. A raça, agora no capitalismo, modelará a experiência enquanto classe explorada das massas populares em sua diversidade racial. Como se apregoa que não existem entraves para ascensão social

67 MOURA, 2019, p. 89.

68 "É como se houvesse um fluir idílico, sem nenhum entrave à evolução individual senão aquele que a capacidade de cada um exprimisse". *Ibid.*, p. 90.

69 MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 80.

das massas, sobretudo da população negra ex-escravizada, cada pessoa negra será responsabilizada por vender sua própria força de trabalho. No capitalismo, todes somos livres para vender mercadoria, mesmo se a única que tivermos for a força de trabalho[70]. Porém, ela não conseguirá em função dos mecanismos de peneiramento social que lhe são impostos. "*Como assim, ela não consegue? Vivemos agora em uma sociedade livre, em grande harmonia! Basta querer! Eles que são um bando de preguiçosos que só querem saber de farra*".

Em um movimento de natureza liberal, a pessoa negra é largada à sua própria sorte. Como a sorte é no azar, sua falência é individualizada e o racismo a fundamenta. Tudo isso ocultado pela ideologia da democracia racial, a qual apaga as articulações do racismo com a exploração e sua tônica liberal. Clóvis Moura, uma vez mais, não solta a mão de ninguém:

> de um lado, ao se dizer que há uma democracia racial no Brasil, e, de outro, ao se verificar a alocação dessas etnias não brancas no espaço social, chega-se à conclusão de que a sua inferiorização é decorrência das próprias deficiências ou divergências desses grupos e/ou segmentos étnicos com o *processo civilizatório*. Porque, se os direitos e deveres são idênticos, as oportunidades deverão ser também idênticas. Como tal não acontece, como veremos mais tarde, a culpa pelo atraso social desses grupos é deles próprios. *Joga-se, assim, sobre os segmentos não brancos oprimidos e discriminados, o negro em particular, a culpa da sua inferioridade social, econômica e cultural*[71].

A população negra ex-escravizada passa a ser inferiorizada pela via do racismo e terá sua força de trabalho, assim, desvalorizada, o que trará impactos para a classe trabalhadora brasileira como um todo. Isso porque, como a maior parte da população não presta para o trabalho livre, é preciso ter trabalhadores mais qualificados, cuja raça seja afim ao trabalho. Esse trabalhador, no entender

70 Relembremos Marx: "a esfera da circulação ou da troca de mercadorias, em cujos limites se move a compra e a venda da força de trabalho, é, de fato, um verdadeiro Éden dos direitos inatos do homem. Ela é o reino exclusivo da liberdade, da igualdade, da propriedade e de Bentham. Liberdade, pois os compradores e vendedores de uma mercadoria, por exemplo, da força de trabalho, são movidos apenas por seu livre-arbítrio. Eles contratam como pessoas livres, dotadas dos mesmos direitos. O contrato é o resultado, em que suas vontades recebem uma expressão legal comum a ambas as partes. Igualdade, pois eles se relacionam um com o outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade, pois cada um dispõe apenas do que é seu. Bentham, pois cada um olha somente para si mesmo. A única força que os unes e os pões em relação mútua é a de sua utilidade própria, de sua vantagem pessoal, de seus interesses privados". MARX, 2017, p. 250-251.

71 MOURA, 2019. p. 93, grifo nosso.

das camadas dirigentes, será o branco europeu, quem será trazido[72], bancado, instruído e empregado no Brasil pelo próprio Estado, cujo desejo de branqueamento dessa nação de camitas acirra as contradições do capital no Brasil, sobretudo para a população negra.

A política de imigração de trabalhadores e trabalhadoras livres da Europa foi orientada por tal ideologia de inferiorização e se justificava pelos seguintes argumentos: i) a classe escrava, por ser negra, não era capacitada para desempenhar essas funções sociais – o que, como vimos, não se sustentava; e ii) era preciso melhorar a nação brasileira e tal processo de melhoramento – numa perspectiva eugênica – perpassava por remover dela todo traço de fraqueza, imoralidade e inferioridade física e intelectual, oriundos do negro. Abdias Nascimento explica:

> a predominantemente racista orientação da política imigratória foi outro instrumento básico nesse processo de embranquecer o país. A assunção prevalecente, inspirando nossas leis de imigração, considerava a população brasileira como feia e geneticamente inferior por causa da presença do sangue negro-africano. Necessitava, conforme a receita de Arthur de Gobineau (1816-1882), influente diplomata e escritor francês, 'fortalecer-se com a ajuda dos valores mais altos das raças europeias'. Gobineau predisse que dentro de dois séculos a raça negra desapareceria completamente[73].

Com o incentivo à imigração, a nação brasileira se ajoelhava aos céus dando graças ao Senhor branco por haver, pela via do estupro, da violência e do apagamento, embranquecido esta terra amaldiçoada de camitas.

As políticas racistas do branqueamento, em favor da imigração europeia, articulavam um aumento da força política das classes dirigentes porque, além de enfraquecer o povo negro e postergar a sua libertação, o Estado colonial se manteria por mais um tanto, por causa do apoio que proveria aos grandes empresários envolvidos direta ou indiretamente nos trâmites da imigração. O trabalhador livre europeu teve, sim, no Brasil, sua pessoalidade universalizada, na medida em que era tomado como ideal de aptidão para o trabalho livre e, num horizonte racista e eugênico, ideal de representante da nação brasileira.

Quem nos ensinou isso foi – uma vez mais – o sociólogo Clóvis Moura. Ele confrontou dados da população negra qualificada para o trabalho e os distintos

72 Aqui sim cabe esse termo. Jamais no chavão "os negros que foram trazidos da África".

73 NASCIMENTO, 1978. p. 70.

mecanismos ideológicos constituídos pela classe senhorial branca para, sistematicamente, barrar essas pessoas de mudarem qualitativamente o seu estado enquanto ser social – do trabalho escravo para o trabalho livre – uma vez que ainda se precisava barrar a inevitável transformação do sistema social – do escravismo tardio para o capitalismo dependente.

> [...] podemos ver que o que aconteceu não foi simplesmente uma ocupação de espaços de trabalho vazios por um imigrante que os vinha ocupar, mas sim a troca de um tipo de trabalhador por outro que era marginalizado antes de haver um plano de sua integração na nova fase de expansão. A ideologia racista atuou como mecanismo que, se não determinou, influiu de forma quase absoluta nesse processo. *Remanipulam-se dois estereótipos de barragem contra a integração do negro no mercado de trabalho. Um refere-se ao seu passado: como escravo dócil.* Outro ao seu presente: a sua ociosidade. [...] Criou-se a visão de que o trabalhador europeu se integrou porque era superior, e o nacional, negro, não branco de um modo geral, era incapaz de se integrar[74].

Essa ideologia era, porém, apenas a tônica que movimentava os interesses da hegemonia da contradição mais significativa do escravismo – a entre senhor e escravo. Mesmo sendo "apenas" tônica, como aprendemos com o professor Silvio de Almeida, a ideologia só o é porque se desloca do campo ideal-discursivo para materializar-se enquanto conteúdo de práticas sociais concretas. Agora alimentada pela ideologia do branqueamento, a contradição entre senhor e escravo se expressou uma vez mais no alijamento da pessoa negra escravizada da sua humanidade e, portanto, do trabalho livre[75], com a chegada dos imigrantes europeus; e, ao mesmo tempo, fortalecia a ideologia de inferiorização do povo negro, dado que agora diferentes mecanismos ideológicos idealizavam a aptidão do trabalhador branco europeu. Essa mesma contradição, com o estofo da ideologia racista, também acentuava a hegemonia de classe dos senhores, agora burgueses, fazendo valer seus interesses e sua imagem. Todo o crédito da análise é de Clóvis Moura, quem conjugou um número significativo de fontes

74 MOURA, 2019. p. 112-113.

75 "Ele [o escravo] podia até possuir alguns objetos de uso pessoal. Porém, o que ele não tinha e não podia ter era a posse do seu próprio corpo, que era propriedade do seu senhor. Essa é a condição básica que se sobrepõe a qualquer outra para definir-se a situação de escravo. Isto é: um ser alienado da sua essência humana". *Ibid.*, p. 261.

para mostrar essa consolidação dos interesses das classes dirigentes com a imigração[76]. Aqui deixamos uma ilação do sociólogo:

> surge, concomitantemente, o mito da incapacidade do negro para o trabalho e, com isso, ao mesmo tempo que se proclama a existência de uma democracia racial, apregoa-se, por outro lado, a impossibilidade de se aproveitar esse enorme contingente de ex-escravos. O preconceito de cor é assim dinamizado no contexto capitalista, os elementos não brancos passam a ser estereotipados como indolentes, cachaceiros, não persistentes no trabalho e, em contrapartida, por extensão, apresenta-se o trabalhador branco como o modelo do perseverante, honesto, de hábitos morigerados e tendências à poupança e à estabilidade no emprego. Elege-se o modelo branco como sendo o do trabalhador ideal e apela-se para uma política migratória sistemática e subvencionada, alegando-se a necessidade de se dinamizar a nossa economia através da importação de um trabalhador superior do ponto de vista racial e cultural e capaz de suprir, com a sua mão de obra, as necessidades da sociedade brasileira em expansão[77].

O processo de formação do proletariado brasileiro é acompanhado por uma marginalização do seu maior contingente: a superpopulação relativa de que falei agora a pouco. A criação do negro marginal tem seu fundamento na concepção burguesa do racismo, a qual, como vimos, com sua tônica liberal, coloca nas costas da pessoa negra a responsabilidade por si após quase 400 anos de escravismo. Como não há possibilidades concretas de inserção nesta "nova" sociedade, a mesma pessoa negra é responsabilizada por não conseguir inserção numa sociedade que a barra.

Uma segunda forma de operação do mito da democracia racial no seio da luta brasileira de classes é pela via da desarticulação das massas. Cabe lembrar que, com a política de branqueamento promovida pela imigração no século XX, o Estado brasileiro intencionou limpar as massas, purificar a nação, livrá-la dos vícios de ociosidade da raça negra e criar uma raça brasileira, que só podia ser branca nesse país tão racialmente democrata e harmônico. Nessa promoção estatal de uma ideologia racista, o conjunto da população buscava se afastar de tudo que negro fosse, inclusive delas mesmas. Clóvis Moura demonstra como isso se perpetuou

76 Reitero: MOURA, 2019, *passim*.

77 *Ibid.,* p. 98-99.

a partir da autoidentificação que o povo brasileiro realizou na década de 1980. A citação vale o seu tamanho.

> No recenseamento de 1980, por exemplo, os não brancos brasileiros, ao serem inquiridos pelos pesquisadores do [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] IBGE sobre a sua cor, responderam que ela era: acastanhada, agalegada, alva, alva-escura, alvarenta, alva-rosada, alvinha, amarelada, amarela-queimada, amarelosa, amorenada, avermelhada, azul, azul-marinho, baiano, bem branca, bem clara, bem morena, branca, branca avermelhada, branca melada, branca morena, branca pálida, branca sardenta, branca suja, branquiça, branquinha, bronze, bronzeada, bugrezinha, escura, burro-quando-foge, cabocla, cabo verde, café, café-com-leite, canela, canelada, cardão, castanha, castanha clara, cobre corada, cor de café, cor de canela, cor de cuia, cor de leite, cor de ouro, cor de rosa, cor firme, crioula, encerada, enxofrada, esbranquicento, escurinha, fogoió, galega, galegada, jambo, laranja, lilás, loira, loira clara, loura, lourinha, malaia, marinheira, marrom, meio amarela, meio branca, meio morena, meio preta, melada, mestiça, miscigenação, mista, morena bem chegada, morena bronzeada, morena canelada, morena castanha, morena clara, morena cor de canela, morenada, morena escura, morena fechada, morenão, morena prata, morena roxa, morena ruiva, morena trigueira, moreninha, mulata, mulatinha, negra, negrota, pálida, paraíba, parda, parda clara, polaca, pouco clara, pouco morena, preta, pretinha, puxa para branca, quase negra, queimada, queimada de praia, queimada de sol, regular, retinha, rosa, rosada, rosa queimada, roxa, ruiva, russo, sapecada, sarará, saraúba, tostada, trigo, trigueira, turva, verde, vermelha, além de outros que não declararam a cor. O total de cento e trinta e seis *cores* bem demonstra como o brasileiro foge da sua realidade étnica, da sua identidade, procurando, através de simbolismos de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior[78].

E ele sacramenta:

> o que isso significa em um país que se diz uma democracia racial? Significa que, por mecanismos alienadores, a ideologia da elite dominadora introjetou em vastas camadas de não brancos os seus valores fundamentais. Significa, também, que a nossa realidade étnica, ao contrário do que se diz, não iguala pela miscigenação, mas, pelo contrário, diferencia, hierarquiza e inferioriza socialmente de tal maneira

78 MOURA, 2019, p. 91-92. Simplesmente, o meu trecho favorito desse livro.

> que esses não brancos procuram criar uma realidade simbólica onde se refugiam, tentando escapar da inferiorização que a sua cor expressa nesse tipo de sociedade. Nessa fuga simbólica, eles desejam compensar-se da discriminação social e racial de que são vítimas no processo de interação com as camadas *brancas* dominantes que projetaram uma sociedade democrática *para eles*, criando, por outro lado, uma ideologia escamoteadora capaz de encobrir as condições reais sob as quais os contatos interétnicos se realizam no Brasil[79].

A desarticulação das massas aliada ao encobrimento sistemático dos conflitos sociais que acontecem no Brasil impedem uma ação organizada e direta da classe trabalhadora negra contra as raízes dos mecanismos de barragem que a impede de se desenvolver plenamente. Mecanismos que têm sua nascente no escravismo tardio, mas se acentuam e se requalificam no capitalismo dependente, com decorrências muito específicas na educação.

Um grande problema que se impõe em termos de educação para o Brasil pós-abolição é a formação da mais nova classe trabalhadora[80]. Era não só preciso instrui-la nos termos da produção, já que esta ia se desenvolver um pouco mais agora no capitalismo, mas ensinar os valores desta nova sociedade. Um modo de dar conta dessa questão era realizando um sistema nacional de ensino. Dermeval Saviani aponta dois problemas para concretizar o referido sistema no pós-abolição: um de ordem material, dada a baixa de investimentos em educação no Império; e o outro problema diz respeito à concepção, ou, nos termos de Saviani, à "mentalidade pedagógica"[81] e é a este que quero me ater agora.

Dermeval esperava que as concepções liberal e cientificista, por terem fundamentado ideologicamente o processo de modernização do país, concretizassem o sistema nacional de ensino. Ambas, no entanto, entenderam ser mais conveniente o afastamento do Estado dessa responsabilidade. Nem na segunda metade do XIX, nem no início do XX, essa demanda de centralizar o ensino como responsabilidade federal se concretizou, mas, no olhar de Saviani, "a linha geral dos

79 MOURA, 2019, p. 92.

80 "Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos essenciais da educação, isto é, ler, escrever e calcular" SMITH, Adam. *A riqueza das nações*: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 2, p. 246. Doses homeopáticas de educação que chama?

81 "[...] as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica". SAVIANI, 2019a, p. 168.

debates do final do Império" apontava "na direção da construção de um sistema nacional de ensino"[82]. Me parece que não tinha como existir esse apontamento.

Clóvis Moura, muito corretamente, nos ensina (capítulo anterior) que o processo de modernização, correspondente à hibridização da produção escravista pela inserção de elementos de produção capitalista, ocorre *sem mudança social*[83]. A modernização atuava no sentido de dar estrutura produtiva ao país para gerar capital, o que significaria, em termos sociais, dar uma nova qualidade a uma velha estratificação. Nesse sentido, o espírito modernizador das concepções liberal e cientificista era, também, conservador, o que não condizia com a ideia de letrar a nação[84]. Especialmente considerando que a ideologia racista de inferiorização da população negra, majoritária no Brasil, barrava desde o escravismo até o capitalismo o acesso delas à escola, conservando a situação de desigualdade que afligia as camadas populares. Isso sim é de se esperar de concepções conservadoras no Brasil.

Além disso, o risco de nacionalizar um sistema de ensino é prover o acesso a alguma compreensão – mesmo que precária – do mundo, o que pode incluir as condições de vida a que foram submetidas durante o escravismo. Aliás, uma formação para as massas também implicaria um aperfeiçoamento da força de trabalho, contribuindo para aumentar relativamente o seu valor. Isso fortalece os vínculos da população, sobretudo negra, com a produção, o que também é um risco, como já discutido nesse instante. Não à toa que, quando se discutiu a proposta de reforma a nível de educação nacional, focou-se em incutir os valores capitalistas no bojo da ideologia da democracia racial. Uma concepção explorada por Saviani, a de José Veríssimo, expressa isso:

> em seu entendimento, a reforma do regime político deveria ter sido consequência da reforma moral do povo brasileiro. [...]. Considera,

82 SAVIANI, 2019a, p. 170.

83 "O processo de *modernização* da última fase dessa sociedade escravista era, por essas razões, injetado. A tecnologia era introduzida do exterior, os meios de comunicação mecanizavam-se, abriam-se estradas de ferro em todo o território nacional, o cabo submarino era inaugurado, tínhamos gás de iluminação, telefone, bondes de tração animal, mas tudo isso superposto a uma estrutura traumatizada no seu dinamismo pela persistência de relações de produção escravistas. Era, portanto, uma *modernização sem mudança social*. Em outras palavras: as estruturas básicas da sociedade brasileira ainda eram aquelas que procuravam manter e eternizar essas relações obsoletas, criando, com isso, uma contradição flagrante e progressiva com o desenvolvimento das forças produtivas que se dinamizavam". MOURA, 2019, p. 260, grifo nosso.

84 "Querer ver, por isto, a Abolição como uma possível revolução democrático-burguesa no Brasil é no mínimo ingenuidade, pois nenhuma das reformas que essa revolução tem por objetivo executra foi feita com essa medida". *Id.*, 2014, p. 152.

> então, como base da reforma a reconstrução do caráter nacional e do sentimento nacional do povo brasileiro, definindo como eixos da nova organização do ensino a educação do caráter, a educação cívica, a educação física e o papel da mulher como educadora do caráter das novas gerações. Aqui também se manifesta a tensão entre a reforma educativa como base da reforma política e a reforma política como indutora da reforma educativa[85].

A concepção de reforma moral do povo brasileiro pode estar arraigada nessa concepção racista, dominante à época, de que o povo brasileiro – de maioria negra – tinha vícios, era ocioso e inferior. Daí porque o enfoque da educação proposta por Veríssimo é no sentido de moralizar essa população que já era naturalmente imoral. Penso isso porque, ao consultar a fonte primária, encontro trechos nos quais o autor ressalta o caráter desmoralizante que têm africanos e a mulata, como se pode ver aqui:

> extincta a escravidão india, o africano alegre, descuidoso, affectivo, metteu-se com a sua moralidade primitiva de selvagem, seus rancores de perseguido, suas idéas e crenças fetichistas, na familia, na sociedade, no lar. Invadio tudo e immiscuiu-se em tudo[86].

Aqui também:

> nunca se notou bastante a depravada influencia d'este característico typo brazileiro, *a mulata,* no amollecimento do nosso caracter. 'Esse fermento de aphrodisismo pátrio', como lhe chama o Sr. Sylvio Roméro foi um dissolvente da nossa virilidade physica e moral[87].

E, inconfundivelmente, aqui:

> molle pelo clima, molle pela raça, molle por esta precocidade das funcções genesicas, molle pela falta de todo trabalho, de qualquer actividade, o sangue pobre, o caracter nullo ou irritadiço e por isso mesmo inconsequente, os sentimentos deflorados e pervertidos, amimado,

85 SAVIANI, 2019a, p. 169.

86 VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906. p. 34.

87 *Ibid.*, p. 34.

> indisciplinado, mal criado em todo o rigor da palavra – eis como de regra começa o jovem brazileiro a vida[88].

Não me surpreende a citação ao eugenista e racista Sílvio Romero como fundamento dos trechos racistas e machistas sobre mulheres negras, como também não me surpreende o fato de o próprio Romero recomendar esse livro de Veríssimo em capa. Trago esses trechos à tona para destacar como era o pensamento hegemônico da época sobre educação e que este estava embebido de racismo, sobretudo no que diz respeito à concepção de sujeito, de povo e de sujeito destinatário do ensino. Sem essa compreensão, não é possível entender o porquê de esses ideólogos racistas conceberem a educação moral como enfoque de uma possível reforma educacional e nem o porquê esta, a educação moral e do caráter, é essencial ao capitalismo dependente estruturado num racismo colonial. Isso surgiu no fim do escravismo, quando os valores começavam a definhar para dar lugar aos da sociedade capitalista. Clóvis Moura exemplifica isso dentro da classe senhorial:

> era, também, o fim da ética e dos valores senhoriais escravistas, quando os compromissos de classe eram respeitados com base em critérios rigidamente estabelecidos consuetudinariamente, e a sua substituição no escravismo tardio pela ética e os valores do capitalismo, processo que refletirá toda a modificação nas relações sociais, no processo de trabalho e na hegemonia de outros grupos e frações de poder que já podiam estabelecer um projeto e o seu correspondente discurso, mas, sobretudo, um comportamento que jamais seria aplicado pelos antigos senhores de engenho, que tinham como palavra empenhada um *fio do bigode* e jamais aceitariam a ruptura desse pacto de classe centenário[89].

A questão dos valores é um elemento ideológico mediador da transição produtiva brasileira do escravismo para o capitalismo e, por nevrálgica ser, que motivará o pensamento hegemônico considerar incluir na educação formal tópicos que apresentem esses valores. Há um movimento de requalificação ideológica acontecendo no país naquela época e isso marcou a transição[90]. Cabe

88 VERÍSSIMO, 1906, p. 36.

89 MOURA, 2014, p. 149.

90 "Assim como economicamente escravismo se desfazia, desaparecia também no nível ideológico, e o pensamento liberal, que tinha embutido no seu ideário o trabalho livre, permeava os cérebros também de alguns grupos escravos. Como se pode ver, a transição se realiza na sua totalidade, e não apenas em alguns níveis. Aquilo que o historiador Décio Freitas chama de processo de *desesravização*

ressaltar que essa nova ideologia dominante só é burguesa porque é racista e seu racismo é requalificado porque ela deixa de ser uma ideologia senhorial para ser burguesa. Clóvis:

> atuando concomitantemente no plano ideológico e político, as elites intelectuais elaboraram e desenvolveram a ideologia do racismo como arma justificadora dessa estratégia, qualificando o trabalhador nacional não branco de um modo geral, e o negro em particular, como incapazes de enfrentar os desafios da nova etapa de organização do trabalho que se apresentava com o fim da escravidão[91].

É isso que embebeda as ideias pedagógicas de José Veríssimo: esse suco de racismo burguês. Nesse sentido, afirmo ser inconcebível premeditar que esse rol de pensadores, a favor da modernização, a favor inclusive da Abolição, estivesse ao lado de uma proposta tão conjuntural e universalizadora como um sistema nacional de ensino. Aliás, penso ser lícito afirmar que boa parte das ideias pedagógicas da primeira metade do século XX carregam vínculos explícitos e/ou mediados com ideologias racistas de forma burguesa porque, como Marx bem nos ensinou, são também da classe dominante as ideias de um dado tempo.

Para provar isso, quero também trazer para o debate um momento da história da educação: as raízes do pensamento escolanovista na fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Textos tradicionais de história da educação[92] se voltam para discutir o papel da ABE na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Poderia fazer o mesmo com a concepção tradicional, mas já discutimos aqui neste texto uma boa parte dela no capítulo anterior, com o enfoque na vertente religiosa inaciana. Pouco se discute sobre as ideias pedagógicas e as concepções teóricas que atravessaram a ABE, o que seria de grande valia, uma vez que muitos dos signatários e proponentes do manifesto tiveram aí seus vínculos com a ABE. As raízes do escolanovismo no nosso país, portanto, remontam para a origem e o desenvolvimento da ABE.

Em *Molde nacional e fôrma cívica: higiêne, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*, a professora Marta Maria Chagas de Carvalho explica que o conflito entre a concepção tradicional e a

---

de última etapa da escravidão no Brasil recria um novo pensamento tanto na classe possuidora de escravos quanto nas áreas de trabalho livre e dos próprios escravos". MOURA, 2014, p. 150-151.

91 *Ibid.*, p. 151.

92 ARANHA, 2012; SAVIANI, 2019a.

concepção escolanovista no Brasil capitalista refletia uma briga por uma concepção de sociedade e um ideal de nacionalidade[93]. Eu concordo com essa tese em função do seu lastreamento histórico: se lembrarmos do capítulo passado, no modo de produção escravista, a Igreja Católica e algumas ordens religiosas desempenhavam um papel econômico e político muito grande. A Igreja fundamentou o escravismo. Lembremos também que os jesuítas eram potências no empreendimento escravista e, por um tempo, a concepção pedagógica inaciana – tradicional religiosa[94] – norteará a educação na Colônia e em parte do Império hegemonicamente.

A expulsão dos inacianos, lá com o Marquês de Pombal, só vai ser uma possibilidade não só por causa do auge do debate iluminista, mas porque era um modo de reclamar a centralidade produtiva para a metrópole. Retirando os jesuítas da Colônia, enfraquecendo-os produtivamente, suas ideias também se esvaem. Analogamente, a mudança para o modo de produção capitalista dependente requalifica os conflitos internos à sociedade brasileira, especificamente porque é o momento em que as classes estão sendo gestadas. Isso tem implicações para o proletariado, como já apresentei, mas também para a burguesia – quem terá a hegemonia nesse período: o burguês da produção agrícola (café)? O da indústria (têxtil)? A Igre (ja)? – e isso dará o tom do debate ideológico no país, o que não exclui a educação. É por isso que Marta procurará demonstrar o papel da ABE na defesa de um projeto de sociedade burguês nessa disputa. É um projeto, aliás, que encontrava na educação a estrutura para ser um instrumento de controle social em prol das camadas dominantes da sociedade capitalista no contexto fabril.

> O sentido modernizador das propostas dos 'renovadores' sediados na ABE manteve relação com o que Fernando de Azevedo chamou de 'exigências de uma sociedade nova, de forma industrial'. Mas é preciso entender, aqui, o sentido em que se resgata o tema da industrialização nos projetos que circulam na ABE. Este sentido foi, principalmente, o de responder

93 "'Renovadores' e 'tradicionalistas' moviam-se num mesmo campo de debates. Propunham a questão nacional preponderantemente da ótica da 'formação da nacionalidade'. Por isso, nas propostas, as semelhanças eram mais relevantes que as diferenças". CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica*: higiêne, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EdUSF, 1998. p. 24.

94 SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. [*S. l.*: *s. n.*], 2006. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa *O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil*, financiado pelo CNPq, para o projeto *20 anos do Histedbr*. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo_0.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

> a problemas políticos e sociais que a presença da fábrica gerava. Neste escopo, propostas 'modernizadoras' diferiam das 'tradicionalistas' por programarem esse controle incorporando novos métodos, técnicas e modelos educacionais, tomando a fábrica como paradigma da escola e da sociedade. Tratava-se, neste caso, de programar, em moldes mais adequados 'às exigências de uma sociedade nova, de forma industrial', mecanismos de controle social[95].

O projeto de educação da ABE fornecia esses moldes, essas fôrmas: determinavam os elementos ideais para a nova sociedade – seus valores e a concepção de sujeito, o que se relacionava diretamente com a forma para definir o povo, o brasileiro ideal e os seus algozes também – desde que atinentes aos interesses das elites. Assim, a ABE atuou, em alguma medida, como um *think tank* da burguesia brasileira no alvorecer do capitalismo dependente. A forma como faziam isso era bem alarmista, mas cumpria seu papel. Marta explica:

> enquanto máquina persuasiva, o discurso cívico da ABE opera maniqueisticamente, produzindo imagens de realidade brasileira que opositivamente se interqualificam. O presente é reiteradamente condenado e lastimado, sendo caracterizado de modo a fundamentar temores de catástrofes iminentes, que atingiriam o país se a campanha não obtivesse os resultados desejados. O futuro é insistentemente aludido como dependente de uma política educacional: futuro de glórias ou pesadelos, na dependência a ação condutora de uma 'elite' que direcione, pela educação, a transformação do país. Na oposição construída por imagens de um país presente condenado e lastimado e de um país futuro desejado, país de prosperidade, é que se constitui a importância da educação como espécie de chave mágica que viabilizaria a passagem do pesadelo para o sonho. Romper com a sociedade presente, transformá-la em passado, superá-la são as operações que se constroem no discurso[96].

A partir disso, podemos ver que a ABE produz um discurso sensacionalista, cujo enfoque é de negar absolutamente o existente na sociedade brasileira e afirmar que um futuro de bonança só será possível pela mediação da educação provida unicamente pela burguesia. Se fizermos um paralelo, é o mesmo formato do discurso escolanovista ante a pedagogia tradicional: a concepção tradicional carrega todos os vícios, enquanto a pedagogia nova as benesses. No meu

95 CARVALHO, 1998, p. 26-27.

96 *Ibid.*, p. 140-141.

entender, essa argumentação tem sua raiz aí nesse discurso alarmista da ABE. O presente lastimado era uma população não educada porque a formação era privada e, quando acontecia para o público, estava vinculada à igreja, onde se origina a concepção tradicional. Mas quem era esse povo do presente e qual o povo a ABE intencionava formar?

> As referências à obra educacional determinam-na como reiterada operação de apagamento do presente e promessa de um futuro grandioso. Nela, a figura de um brasileiro doente e indolente, apático e degenerado, perdido na imensidão do território nacional – Jeca Tatu, em cuja representação exemplar confluem determinismos cientificistas de ordem vária – representa, alegoricamente, a realidade lastimada. *Afirmar a importância da educação era, muitas vezes, espécie de exorcismo de angústias alimentadas por doutrinas deterministas que, postulando efeitos nocivos do meio ambiente ou da raça, tornariam infundadas as esperanças de progresso para o Brasil, país de mestiços sob o trópico. Esperava-se superar o Jeca Tatu no trabalhador hiper produtivo, tarefa da educação, excogitada no determinismo, como alteração do meio ambiente.* Tratava-se de introduzir, mediado pela ação de 'elites esclarecidas' pela campanha educacional, um novo tipo de fator determinante no que é pensado como processo necessário de constituição do 'povo' brasileiro: a educação[97].

Não diferentemente de muitas das instituições e movimentos intelectuais cujo pensamento social era subordinado à nova estrutura capitalista dependente[98], a ABE também se fazia dos estereótipos racistas para inferiorizar a população brasileira proletária, sobretudo a que fazia parte da superpopulação relativa de trabalhadores e trabalhadoras inativas – negres, ao mesmo tempo que superlativava não só a burguesia, única capaz de resolver os problemas sociais daquele tempo, mas também o trabalhador hiperprodutivo, não ocioso, sem vícios, que viria a coincidir com o imigrante. "ISTO É A DOUTRINA LIBERAL!!!!!!! É a doutrina que o mercado e a democracia vão juntos, são inseparáveis... ISTO É

97 CARVALHO, 1998, p. 141, grifo nosso.

98 "Porém, sem querermos fazer uma análise sistemática da bibliografia pertinente daquele tempo, queremos destacar que esse pensamento social era subordinado a uma estrutura dependente de tal forma que os conceitos chamados científicos chegavam para inferiorizá-la a partir de sua autoanálise. Isto é, não queríamos aceitar a nossa realidade étnica, pois ela nos inferiorizaria, criando a nossa *inteligência* uma realidade mítica, pois somente ela compensaria o nosso ego nacional, ou melhor, o ego das nossas elites que se diziam representativas do nosso *éthos* cultural". MOURA, 2019, p. 42.

UMA PRAGA!!!!!!!!!!"[99] A ideia de que a superação do trabalhador ocioso no trabalhador hiperprodutivo geraria um futuro harmônico e de paz é tão somente uma forma particular da ideologia liberal da democracia racial[100] no discurso eugênico e higienista da ABE. Marta afirma:

> as imagens de marasmo, inércia, amorfismo capturam, como a metáfora da doença, moral ou orgânica, as possibilidades de transformação social. Evidencia-se aí a desconfiança e o temor relativo a elas quando escapam à tutela de 'elites'. O processo histórico é constituído como tendencialmente degenerescente, a exigir terapia. Referidas às populações brasileiras, imagens da doença e do vício operam sua desqualificação: não se trata de atribuir-lhes qualidades negativas de uma perspectiva valorativa – 'povo sem saúde e sem virtude' – mas de *negar-lhes* existência[101].

Apesar de apresentar uma análise inespecífica aos estudos de raça e racismo, o texto de Marta Maria Carvalho é elucidativo e certeiro ao mostrar que o argumento higienista e, portanto, eugênico fundado na ABE tinha por fim negar a existência do povo brasileiro, sobretudo negro, dentro da sociedade, especialmente na produção e na educação. O apagamento da população negra na produção e na educação se vê pensado de forma articulada nas reflexões que a ABE tinha sobre a temática de "organização racional do trabalho". Ainda nos apoiando em Marta Carvalho, essa temática, quando referida à escola,

> designa medidas de racionalização do trabalho escolar sob o modelo da fábrica, tais como: tecnificação do ensino, orientação profissional, testes de aptidões, rapidez, precisão, maximização dos resultados escolares

99 TAVARES, Maria Conceição. *Economia Política*. [*s. l.*, 199-]. 1 vídeo (96 min). Palestra apresentada na disciplina Economia Política no Instituto de Economia da Unicamp. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SaRVv0izILE. Acesso em: 14 jan. 2023.

100 "Em 1880, o trabalho livre já se manifesta como a substituição ideal do trabalho escravo. Com uma ressalva: que esse trabalhador livre devia ser *branco* e o negro deveria transformar-se em marginal. É exatamente essa gama de interesses do capitalismo mercantil que se desenvolve ainda nas entranhas do escravismo tardio através do processo migratório que determinou a dinâmica desse *segundo tráfico* não suficientemente estudado até hoje. Razões econômicas determinaram o sucesso da substituição de um tipo de trabalhador *inferior* por outro *superior*. Assim como a substituição do escravismo indígena foi justificada pela *altivez* do índio e a *docilidade* do negro, a substituição do trabalho do escravo negro pelo do imigrante branco foi também justificada pela incapacidade de o ex-escravo (isto é, o negro e o não branco nacional) realizar o trabalho no nível do europeu superior". MOURA, 2019, p. 123.

101 CARVALHO, 1998, p. 147.

> etc. *Designa também o funcionamento da escola na hierarquização dos papéis sociais, formando 'elites' condutoras e 'povo' produtivo*[102].

A organização do trabalho, como proposta, servia como mecanismo de apagamento dos conflitos e contradições geradas pelo sistema capitalista racista, adaptando a população à nova ordem, como também eliminando o contingente de pessoas que não mais servia a essa ordem. Uma ideologia que fundamentava esse processo de aniquilação social estava na compreensão de Fernando Magalhães do papel da organização racional do trabalho. Marta explicita:

> para Magalhães, 'organização do trabalho' tinha registro moral: tratava-se de eliminar a 'vadiagem', de 'adestrar' para as 'imposições da liberdade', de preservar valores morais tidos como 'núcleo da nacionalidade e da democracia', arriscados de 'se falsificar nas correntes imigratórias fermentadas de indisciplina'. O registro moral expandia para a crítica de republicanos e abolicionistas. Crítica operada ambiguamente por procedimentos retóricos que capturavam seu 'idealismo' de 'emancipadores denodados e pertinazes' como 'fraternidade eloqüente', descuidada do adestramento dos libertos para as 'imposições da liberdade'. Assim, o 'delírio dos libertados', a 'alucinação da alforria' eram equivalentes semânticos do que era registrado como espécie de alienação verborrágica[103].

Belisário Penna, então ministro da educação, também tinha um posicionamento sobre a organização racional do trabalho. Fã declarado de Monteiro Lobato e um dos introdutores das teorias eugenistas no país, esse engenheiro sanitarista concebia a necessidade de uma "educação higiênica e eugênica" (sim, nesses termos). Marta Carvalho mostra uma apresentação em congresso da ABE na qual Penna defende uma "política agro-sanitária colonizadora" (sim, nesses termos) como o fundamento de uma educação para o povo[104].

Como um coeso democrata racial, Penna acreditava no caldeamento das raças como um processo que ajudaria na regeneração da nação, formando uma raça única: a brasileira. Leonardo Dallacqua de Carvalho, quem cita trechos de Penna defendendo essa função para a miscigenação, relativiza o alinhamento

102 CARVALHO, 1998, p. 151, grifo nosso.

103 *Ibid.*, p. 159.

104 *Ibid.*, p. 162.

de Penna às teorias racistas da época[105]. Para o historiador, Penna defendia o fator nacional porque buscava, no higienismo e na eugenia, caminhos para a regeneração da raça brasileira, predominando o grupo de "mentalidade" mais avançada. Isso era algo que a ideologia da democracia racial trazia consigo. Abdias Nascimento explica com exemplos que até já citei:

> o processo de miscigenação, fundamentado na exploração sexual da mulher negra, foi erguido como um fenômeno de puro e simples genocídio. O 'problema' seria resolvido pela eliminação da população afrodescendente. Com o crescimento da população mulata, a raça negra iria desaparecendo sob a coação do progressivo clareamento da população do país. E isto foi recebido com elogios calorosos e grandes sinais de alívio otimista pela preocupada classe dominante. O escritor José Veríssimo, por exemplo, exultou: 'Como nos asseguram os etnógrafos, e como pode ser confirmado à primeira vista, a mistura de raças é facilitada pela prevalência do elemento superior. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui. É obvio que isso já começa a ocorrer'[106].

O reconhecimento, no povo brasileiro, de marcas de degenerescência supostamente oriundas da população negra ex-escravizada junto à possibilidade de revitalizar a nação degenerada pela assim chamada raça negra, marca a ideologia racista que alimentava a produção de conhecimento sobre a educação nacional na ABE e serve como evidência dos atravessamentos racistas do escolanovismo no Brasil[107]. Essa ideologia seria um dos estofos dos mecanismos de peneiramento da população negra na sociedade em geral, mas especificamente na educação formal. Gonçalves e Silva discutem um pouco como esses mecanismos afastaram a população negra, sobretudo crianças, das escolas:

---

105 "Ao defender o caldeamento racial para a formação de uma raça única, Penna menciona o papel do movimento sanitarista para assegurar esse intuito. A revisitação dos determinismos raciais e climáticos foi peça-chave para o sentido reformista na campanha do saneamento. Nesse sentido, não havia motivos para corroborar teses racistas". CARVALHO, Leonardo Dallacqua de. Sanear é eugenizar: a eugenia "preventiva" de Belisário Penna a serviço do saneamento do brasil, 1920-1930. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 645-660, set. 2022. p. 648. DOI: 10.1590/S0104-59702022000300004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/hHthFyVnPPJvfHynMfz7NvH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 jan. 2023.

106 NASCIMENTO, 1978, p. 69-70.

107 Para um aprofundamento histórico sobre a relação entre a Escola Nova e ideias eugenistas, gentileza conferir: HORA, Dayse Martins. *Medicalização, Escola Nova e modernização da nação*: 1930-1945. [*S. l.*: *s. n.*], 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dayse_martins_hora_artigo_0.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

> segundo alguns autores, naquele momento [pós-abolição] as crianças negras estavam afastadas dos bancos escolares. Desde a tenra idade eram levadas a atividades remuneradas, para auxiliar na manutenção da família. Sua formação para o trabalho era feita sob a orientação dos patrões, no desempenho das mais variadas tarefas (Silva, 1987)[108].

Atacando o problema nevrálgico do Brasil à época, o contingente enorme de pessoas negras eliminadas da sociedade, estavam os movimentos sociais negros. Há, hoje, uma quantidade enorme de estudos sobre a história desses movimentos, suas experiências e mesmo formas de ensino, evidenciando uma corrente hegemônica antirracista também propondo formas populares de educação. Fomos grandes. Afirmo, então, que os movimentos operários não foram os únicos que desempenharam experiências contra-hegemônicas de educação, como Saviani coloca em sua *História das ideias pedagógicas no Brasil*[109]. Diversas entidades do movimento negro desempenharam ações para atacar essa consequência ululante do racismo da classe burguesa. Aqui, dedicarei um tempinho às experiências que são mais frequentemente estudadas: o Teatro Experimental do Negro (TEN) e a Frente Negra Brasileira (FNB).

A formação da população negra foi tarefa de entidades negras. Face ao descaso estatal e ao peneiramento racista burguês, a educação se tornou pauta pétrea de muitas entidades do movimento negro brasileiro na primeira metade do século XX[110]. A imprensa negra paulista divulgava essa necessidade. É bem verdade que não no seu sentido público, pelas vias de fortalecimento dessa demanda a nível estatal, mas privado. Clóvis Moura comenta sobre:

> em toda a trajetória dessa imprensa há uma constante, conforme já assinalamos: a ascensão do negro deverá realizar-se através do seu aprimoramento cultural e do seu bom comportamento social. Para que isso aconteça, há sempre a recomendação de que a família deve educar os filhos, especialmente as moças, para que assim consigam o reconhecimento social dos brancos. Por outro lado, a educação é considerada como uma missão da família. A educação é uma questão privada

108 GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139.

109 "Em termos gerais, cabe observar que o desenvolvimento do movimento operário nesse período se deu sob a égide das ideias socialistas, na década de 1890, anarquistas (libertárias) nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920". SAVIANI, 2019a, p. 181.

110 "A educação como um valor e um vetor estratégico para a suplantação da discriminação racial e para a ascensão da população negra foi um ponto de vista partilhado pelas organizações negras do século XX, como o TEN e a Frente Negra Brasileira". SANTOS, 2014, p. 81.

> e somente uma vez, ao que apuramos, há uma referência explícita ao recurso do ensino público como veículo capaz de solucionar o problema do negro; trata-se de um artigo de Evaristo de Morais. No mais, todas as referências ao problema educacional vinculam-no a uma obrigação familiar, ligando-o a um nível de moral puritano. Como vemos, o problema da mobilidade social depende da educação e esta da família, dos pais, da sua autoridade perante os filhos. Os negros devem destacar-se pela cultura, e os exemplos de Luiz Gama, José do Patrocínio e Cruz e Souza são sempre invocados como símbolos e espelhos da possibilidade desse caminho para o êxito[111].

Essa compreensão privada do problema educacional, porém, não privou o movimento de realizar medidas coletivas de atuação no sentido de contribuir para resolver esse problema. O TEN, cujos objetivos iniciais se centravam na arte cênica[112], colocou como etapa inicial a alfabetização e formação política das pessoas que dele participavam justo por compreender que o proletariado negro brasileiro era barrado das instâncias formativas. O seu fundador, o militante Abdias Nascimento, explica:

> a um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. [...] Cerca de seiscentas pessoas, entre homens e mulheres, se inscreveram no curso de alfabetização do TEN, a cargo do escritor Ironides

111 MOURA, 2019, p. 249.

112 "Para confrontar o desafio implícito na situação descrita nas páginas precedentes, fundamos em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro – TEN, com os seguintes objetivos básicos: a. resgatar os valores da cultura africana, marginalizados por preconceito à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; b. através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante 'branca', recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental; c. erradicar dos palcos brasileiros o ator branco maquilado de preto, norma tradicional quando a personagem negra exigia qualidade dramática do intérprete; d. tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pais Joões e lacrimogêneas Mães Pretas; e. desmascarar como inautêntica e absolutamente inútil a pseudocientífica literatura que a pretexto de estudo sério focalizava o negro, salvo raríssimas exceções, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria, e assim por diante, cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos que emergiam do contexto racista da nossa sociedade". NASCIMENTO, 1978, p. 129.

> Rodrigues, estudante de direito dotado de um conhecimento cultural extraordinário. Outro curso básico, de iniciação à cultura geral, era lecionado por Aguinaldo Camargo, personalidade e intelecto ímpar no meio cultural da comunidade negra. Enquanto as primeiras noções de teatro e interpretação ficavam a meu cargo, o TEN abriu o debate dos temas que interessavam ao grupo, convidando vários palestrantes, entre os quais a professora Maria Yeda Leite, o professor Rex Crawford, adido cultural da Embaixada dos Estados Unidos, o poeta José Francisco Coelho, o escritor Raimundo Souza Dantas, o professor José Carlos Lisboa[113].

Eram trabalhadores negres que vinham sendo sistematicamente afastados do mercado de trabalho e da instrução mais básica – como a alfabetização – os futuros atores e atrizes do TEN e parece ter sido essa realidade histórico-concreta que os interpelava um fator preponderante na estruturação, digamos, do currículo do TEN. O básico da educação formal era coberto, mas também noções gerais de história, geografia, matemática, literatura, além das específicas de arte cênica, tinham seu lugar no currículo do TEN[114].

Antonia Lana de Alencastre Ceva explora a proposta pedagógica do TEN em seu trabalho de mestrado. A partir de sua pesquisa, entende que a articulação dos interesses políticos do movimento negro com a arte e o teatro era uma forma que atravessava o ensino no TEN. Esse debate perpassava pela via da estética e da intelectualidade, uma vez que se materializava, na forma de peças de teatros, desfiles de beleza negra e congressos voltados para discutir a questão racial no país, como o pioneiro Congresso do Negro Brasileiro. Ela analisa:

> no aspecto metodológico, as aulas aliavam arte-educação, privilegiando a temática teatral como estratégia para conscientização e reeducação da população negra. Assim, o projeto pedagógico do TEN era um projeto voltado para emancipação da comunidade negra, tendo em vista o combate ao racismo e a construção de uma identidade negra. Para alcançar

113 NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, abr. 2004. p. 211.

114 "Quando fundamos o Teatro Experimental do Negro, ficou desde logo estabelecido que o espetáculo, a pura representação, seria coisa secundária. O principal, para nós, era a educação, e esclarecimento do povo. Pretendíamos dar ocasião aos negros de alfabetizar-se com conhecimentos gerais sobre história, geografia, matemática, línguas, literatura, etc. Por isso, enquanto a União Nacional dos Estudantes nos cedeu algumas de suas inúmeras salas, pudemos executar em parte esse programa". CAETANO, 1946 *apud* CEVA, Antonia Lana de Alencastre. *O negro em cena*: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro (1944-1968). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. p. 56. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9659/9659_1.PDF. Acesso em: 15 jan. 2023.

> estes objetivos, era preciso que o negro fosse um conhecedor das suas matrizes culturais africanas e do seu protagonismo na construção do patrimônio histórico brasileiro[115].

Parece-me, portanto, que o TEN via a necessidade de encalcar na educação formal a história concreta de trabalhadores negres enquanto produtores de grande parte do patrimônio histórico-cultural, material e simbólico, do país. Essa era uma forma de veicular os conteúdos formais de modo a subverter as ideologias racistas que colocavam a pessoa negra numa posição de passividade e imobilismo, como também de formar politicamente integrantes do TEN. Sales Augusto dos Santos também chega a essa conclusão:

> o TEN passou a oferecer cursos de alfabetização e cultura geral para o público ao qual se dirigia, fossem integrantes diretos, trabalhadore(a)s ou desempregados(as). A cultura engajada, que fundou seus pilares foi posta a serviço da plena emancipação das pessoas que passavam pela instituição. *A tríade política-cultura-educação tornou-se a espinha dorsal que sustentava os projetos do Teatro Experimental*[116].

O TEN é um exemplo de educação contra-hegemônica porque nos ensina que, para educar, é preciso partir da realidade concreta e, desse movimento, não podemos deixar escapar as contradições sociopolíticas que atravessam e, por vezes, determinam essa realidade. Não à toa que conseguiu uma grande adesão de outros movimentos, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), e das pessoas "[...] para derrubar as barreiras da invisibilidade ou dos discursos de naturalização das diferenças e desigualdades raciais"[117].

Na FNB, não foi diferente. Tendo mobilizado mais de 100 mil militantes somente na cidade de São Paulo[118], mas se estendendo por outros estados no país[119], a Frente Negra foi um exemplo de organização política do proletariado negro, chegando a ter cerca de 60 mil militantes[120]. Tinha o mesmo compromisso

115 CEVA, 2006, p. 59.

116 SANTOS, 2014, p. 74, grifo nosso.

117 ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 117-138. p. 119. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

118 GONÇALVES; SILVA, 2000.

119 SANTOS, 2014.

120 SANTOS, *op. cit*.

com a educação que o TEN. Instituiu um departamento de "Instrução e Cultura", o maior de seus 11 departamentos, e uma biblioteca escolar dedicada à formação dos frentenegrinos[121], uma estrutura que possibilitou a alfabetização de cerca de 4 mil estudantes[122]. Além de tudo, foram pioneiros em pensar uma estrutura para o que chamamos hoje de EJA. Sales comenta:

> foi com a FNB que se deu a criação de cursos noturnos para Educação de Jovens e Adultos, o que nos autoriza afirmar o seu pioneirismo no desenho e execução de políticas educacionais inclusivas. A instituição subvencionou cursos vocacionais e de alfabetização para adultos, fundando e montando uma escola com curso primário em sua sede (Cf. Andrews, 1998), pela razão óbvia de que a maioria dos negros era analfabeta e que empecilhos de várias ordens postergavam o seu processo de formação[123].

E segue:

> além dos cursos de alfabetização e formação de adultos, a escola da Frente Negra era uma instituição educacional que oferecia as quatro séries primárias (hoje denominadas ensino fundamental), curso de língua estrangeira, formação em música, cursos preparatórios para admissão em outros níveis da carreira estudantil, ministrado gratuitamente por agentes comprometidos com a causa[124].

A necessidade concreta de educação formal, não contemplada integralmente na esfera pública, era satisfeita na sede da FNB nas condições que eram possíveis. Uma lição que fica desse grande empreendimento negro, popular e contra-hegemônico de educação é a adequação do ensino à situação concreta do sujeito destinatário do ensino. Não só porque considerava o aspecto cognitivo, tentando sanar as dificuldades na alfabetização e instrução básica, mas especificamente porque a FNB tentou viabilizar a estrutura que melhor conviesse a esses trabalhadores – um ensino noturno e uma biblioteca, por exemplo.

É importante salientar também que a FNB criou uma escola de funcionamento integral gerenciada por sua militância justo porque a população negra

121 SANTOS, 2014.

122 GONÇALVES; SILVA, 2000.

123 SANTOS, *op. cit.*, p. 67.

124 *Ibid.*, p. 69.

– apesar de aceitar pessoas de outras raças – não tinha acesso substancial à educação formal. Boa parte do seu funcionamento foi sem nenhum suporte estatal e as finanças eram administradas com entradas via arrecadação em eventos promovidos pela própria frente[125]. É, portanto, uma experiência não só pedagógica, mas também política, porque mostra como a organização popular pode gerar resultados muito positivos em prol do desenvolvimento do próprio povo.

Tal como o TEN, a FNB também se preocupava em articular aos conteúdos escolares uma formação política com a função de desfazer a imagem racista de inferioridade do negro largamente veiculada no pós-abolição, gerando uma mudança de comportamento na população negra da época[126]. Gonçalves e Silva discorrem sobre:

> Regina Pahim Pinto chegou muito perto do que poderia ter sido o curso de formação política frentenegrina. Na realidade, era chamado de curso de formação social, e seu currículo baseava-se em aulas de história, educação moral e cívica e conhecimentos gerais. Tinha a mesma estrutura de um curso ginasial, embora sem reconhecimento oficial (Pinto, 1994, p. 241). Entretanto, a autora não confirma a sistematicidade do referido curso. Segundo seus informantes, eram conferências, proferidas em espaços de tempo não regulares. Introduzia-se, já, uma história do negro brasileiro para combater a história oficial (idem, p. 247). Em suma, era uma formação voltada sobretudo para aqueles que freqüentavam o curso de alfabetização de adultos[127].

Não obstante a concepção ingênua de que a educação move montanhas, a FNB também nos lembra de colocar a política no cerne do trabalho educativo. Não de maneira puramente ideológica, mas sim porque ela integra a realidade e determina, em alguma medida, muitas das contradições que nos atravessam. Aliás, conhecer essas contradições para superá-las e aprendê-las, no contexto da educação formal, sobretudo fazendo uso das ciências sociais para tal, carrega uma potência transformadora.

---

125 DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, set./dez. 2008a. DOI: 10.1590/S1413-24782008000300008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jan. 2023.

126 GONÇALVES; SILVA, 2000.

127 *Ibid.*, p. 144.

A primeira metade do primeiro século de capitalismo dependente foi marcada por tensões interclasses substanciadas pelas ideologias racistas da época. Nessas tensões, evidenciamos a forma como a burguesia branca se articulava para barrar a população negra dos bancos escolares e, ao mesmo tempo, vemos como o proletariado negro se organizou para materializar experiências contra-hegemônicas de educação escolar para muita gente – crianças, jovens e adultos – que não tinha acesso à educação formal. Fato é que essas experiências negras e populares foram não só mostras de organização política, mas também suscitaram germens de políticas públicas educacionais. Sales Augusto dos Santos me ensinou isso primeiro e aqui tem a palavra:

> a imprensa negra, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro foram luminares no empreendimento de formular e executar medidas que, ao se direcionarem contra o racismo brasileiro, acabaram por erguer os pilares de um projeto e Nação onde todos pudessem efetivamente experimentar sua plena humanidade[128].

Em que pese o movimento antipopular e antinegro desempenhado pelos setores burgueses da época, temos exemplos – diversos, não apenas restritos a esses dois que expomos aqui – de como a organização política da classe trabalhadora negra tem se erigido para derrubar movimentos racistas de segregação e barragem social. Fica a inspiração.

O problema da marginalidade nas teorias educacionais após a ditadura

Até pouco depois da metade do século XX, muitos movimentos haviam arrefecido por diferentes causas. A FNB foi abolida como consequência do fechamento do Congresso Nacional e promulgação da constituição fascista de Vargas, depois da qual um decreto colocou todos os partidos políticos na ilegalidade[129]. O TEN, igualmente, mas ressurgiria pós-democratização e com a volta

128 SANTOS, 2014, p. 81.

129 "À medida que a FNB foi adquirindo maior representatividade no cenário nacional, surgiu a idéia de transformar a organização em partido político. Em 1936, depois de um longo processo de articulação e pressão política, a idéia tornou-se realidade: o Tribunal Superior de Justiça Eleitoral permitiu o registro do Partido da Frente Negra Brasileira. Mas o novo partido não teve oportunidade de demonstrar sua força política e passar pelo teste das urnas: em 10 de novembro de 1937, com o apoio das Forças Armadas, Getúlio Vargas determinou o fechamento do Congresso Nacional e anunciou em

de Abdias Nascimento ao país[130]. Aliás, a ditadura militar foi um fator preponderante para esmorecimento das organizações e partidos políticos, sobretudo os mais progressistas, que voltaram com força em períodos mais próximos da redemocratização[131].

A fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, por exemplo, pode ser considerada um marco nesse refluxo organizativo às vésperas da democratização. Esse é o marco, segundo Petrônio Domingues, da terceira fase do movimento negro brasileiro, não significando uma inexistência de outros movimentos associativos antes desse período. Inclusive, Sales Augusto dos Santos nos lembra que o Ilê Aiyê[132] surge em Salvador, em 1974. Um bloco negro que desfilou no Carnaval de Salvador no ano seguinte e rendeu acusações de racismo reverso pelo jornal *A Tarde* (um grande veículo de comunicação soteropolitana). Sales explica:

> a autoafirmação cultural negra gerida num regime ditatorial-opressivo que via nos problemas atinentes ao racismo uma questão de segurança nacional, não se reduziu apenas ao celebrativo ou ao estético, mas constituiu-se, sobremaneira, em um confronto ideológico e político. A denúncia do racismo (mesmo que às vezes codificada) pelo bloco *Ilê Aiyê*, não só discordava publicamente da ideologia da democracia racial, mas fornecia a senha para a necessidade premente da reinserção da questão racial na agenda política brasileira, ainda que sob o arbítrio dos militares[133].

cadeia de rádio a outorga de uma nova Constituição da República. A 'polaca', como ficou conhecida, foi inspirada nas constituições fascistas da Itália e da Polônia. A partir de sua vigência, ficou praticamente regulamentada a ditadura do Estado Novo: foram suprimidos direitos civis e muitas das liberdades individuais. Em 2 de dezembro de 1937, um decreto aboliu todos os partidos políticos, declarando-os ilegais. Como conseqüência, a FNB encerrou suas atividades, alguns meses antes das comemorações dos cinqüenta anos da abolição, em 1938". DOMINGUES, 2008a, p. 531-532.

130 SANTOS, 2014.

131 "Como é sobejamente sabido, durante a ditadura militar, que cobriu o período de 1964 a 1985, ocorreu um acentuado refluxo nos movimentos sociais, especialmente entre 1964 e 1977, ainda que diversas organizações sociais negras tivessem desempenho irretocável no aguerrido combate ao racismo. As tentativas de coibir o fluxo das ações dos movimentos sociais, que se mostraram eficazes até certo ponto, provocaram, ao contrário do esperado, no final da década de 70 e no início da de 80, uma explosão de organizações sociais, cuja demanda reprimida veio à tona". *Ibid*., p. 83.

132 Do iorubá, Ilê Aiyê quer dizer Casa de Negro.

133 SANTOS, *op. cit*., p. 90.

É importante salientar que O Mais Belo dos Belos[134] dá suporte logo mais à Escola Mãe Hilda Jitolú com o dinheiro dos associados ao bloco, como também outras escolas com cursos profissionalizantes. A escola é criada pela Ialorixá Mãe Hilda Jitolú, a quem o Ilê rende agradecimentos pela orientação religiosa e filosófica na formação de muitos e muitas que hoje compõem o bloco[135]. Não é apenas, como diz Sales, uma experiência celebrativa, puramente estética, mas carrega desdobramentos concretos para a superação do racismo e para a educação formal das crianças dos bairros do Curuzu e da Liberdade.

O Ilê ressoou os anseios do povo negro na forma de arte e materializou na forma de educação, e seus ecos antirracistas se reverberaram nacionalmente. Não obstando a relevância política do Ilê, o MNU é um marco por conta de pautar uma orientação política mais combativa[136], colocando-se diretamente contra a ordem, contra o regime militar. Cabe salientar que, à época, o então Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) tem inspiração marxista, sobretudo no Partido dos Panteras Negras e nos movimentos de descolonização africana no século XX, e também surge de uma organização política marxista. Essa informação é também de Petrônio Domingues:

> no plano interno, o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista. Ela foi a escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro. Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a conseqüente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo. A política que conjugava raça

134 Este é um epíteto do bloco comum aqui em Salvador, entre vários: O charme da Liberdade, o Ilê etc.

135 MERCÊS, Geander Barbosa das. Escola Mãe Hilda Jitolú e a lei 10.639/2003. *Revista Eletrônica da Educação*, [*s. l.*], v. 1, n. 2, p. 52-65, ago. 2018. No site do Ilê, a gente encontra o escrito: "A ação social da Iyalorixá Mãe Hilda Jitolu se desenvolve em vários domínios de produção político-cultural. Foi, e é decisiva, a sua contribuição para a linha filosófica de trabalho do Ilê Aiyê. Nacionalmente, Mãe Hilda, criou uma Escola de Alfabetização, em 1988, que leva seu nome, abrindo as portas do Terreiro para que os filhos das filhas de Santo e os da comunidade, pudessem estudar e assim, terem um rumo na vida, ela também incentivou a criação do Memorial Zumbi dos Palmares, em Alagoas". ILÊ AIYÊ. *Obrigado, Mãe Hilda!* Disponível em: https://ileaiyeoficial.com/. Acesso em: 15 jan. 2023.

136 "Como afirmamos, essa nova visão política, possibilita, doravante, o surgimento de uma perspectiva mais combativa para os movimentos negros, vide a ressonância da performance do bloco afro *Ilê Aiyê*". SANTOS, 2014, p. 103.

> e classe atraiu aqueles ativistas que cumpriram um papel decisivo na fundação do Movimento Negro Unificado: Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira[137].

A radicalidade desse movimento, à época, chama atenção especialmente porque é gestada durante um período no qual predominava uma perseguição aos movimentos comunistas que traz impactos até hoje a essas organizações e, quando a situação estava mais pipocando, um dos maiores exemplos de articulação popular que temos na história desse país racista e anticomunista tem base negra e comunista. Um movimento de vanguarda comunista e negro tentando compreender as bases da questão da marginalidade da população negra e pobre para superá-la radicalmente[138].

A educação também se encontrava dentro das pautas do MNU. Desta vez, muito diferentemente dos movimentos da primeira e segunda fases, tomada como questão de ordem pública. Muito possivelmente por causa do fervor que tomava o Brasil com a primeira constituinte pós-ditadura, o que coincidira com o centenário da abolição da escravatura[139]. Aliás, no MNU, também se gestou mais sistematicamente a demanda pela inserção de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos. Petrônio Domingues explica:

> naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do

137 DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. p. 112. DOI: 10.1590/S1413-77042007000200007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jan. 2023.

138 "Essa nova fase dos movimentos negros se caracteriza sobretudo pelo distanciamento com relação à primeira etapa da organização negra no pós-abolição, tipificada, como um período no qual 'as associações de negros no Brasil tinham uma tendência culturalista e objetivos assimilacionistas' (Telles, 2003, p. 69), visavam à integração dos negros à sociedade de classes, sem questionar profundamente os princípios fundantes da sociedade, além de terem os valores dos brancos como referência. Na fase pós 1978, o discurso hegemônico entre as entidades dos movimentos negros era aquele vocalizado pelo MNU, que, com seu viés esquerdizante, ou, caso se prefira, de raça e classe, criticava duramente a sociedade capitalista/racista brasileira". SANTOS, 2014, p. 97.

139 "Além de ser o ano do centenário da abolição da escravatura em 1988 foi também o ano de promulgação da nova Carta Magna brasileira, que substituiu a Constituição imposta pela ditadura militar, em vigência de 1964 a 1985. A Assembleia Nacional serviu de base para a elaboração ampla e democrática da Constituição, firmando-se como a catalisadora dos anseios pela reconstrução democrática do país". *Ibid.*, p. 108.

> negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura 'negra' em detrimento à literatura de base eurocêntrica[140].

A década de 1990, por exemplo, será marcada pelo debate das ações afirmativas, amplamente estudadas por Sales Augusto dos Santos, inclusive, mas que fogem um pouco ao que quero propor aqui. Para os fins desta seção, devemos apenas frisar que as últimas décadas do século XX foram marcadas por uma reconstrução do movimento negro a nível nacional, a partir de uma radicalidade que procurava compreender concretamente como superar as condições racistas de miséria do proletariado negro brasileiro. Nesse ínterim, surgiram demandas por uma educação formal que fosse alinhada com os interesses da população brasileira majoritária – a negra e pobre, que se via marginalizada secularmente na sociedade.

Esses anseios, nacionalmente ventilados, não foram incorporados ao debate educacional da época, ao menos não naquele momento. As teorias educacionais vão reconhecer o problema da marginalidade, propondo explicações e, às vezes, saídas (não necessariamente factíveis, devo dizer), mas, no meu entender, nenhuma delas – intencionalmente ou não – tomou o problema de forma objetiva. Vejamos.

Dermeval Saviani é quem analisou as relações entre as teorias educacionais gestadas no Brasil e a questão da marginalidade. Esse teórico propõe uma categorização para as teorias a partir da forma como elas encaram o papel da educação ante este problema: existem as teorias que veem a educação como a ferramenta de superação da marginalidade e as que veem a educação como um fator de marginalização[141].

O primeiro grupo de teorias entende a sociedade "como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros"[142] e, por conta disso, a marginalidade será concebida como um desvio da ordem, um acidente a ser corrigido pela educação. Estas serão denominadas por Saviani de "teorias não

140 DOMINGUES, 2007, p. 115-116.

141 "Grosso modo, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização". SAVIANI, 1999, p. 15.

142 *Ibid.*, p. 16.

críticas", porque afastam a educação dos seus condicionantes objetivos. Estão, entre elas, a pedagogia tradicional, a pedagogia tecnicista e a pedagogia nova.

Com a viagem histórica que fizemos até agora, faz muito sentido que essas concepções estejam aí nessa classificação. Afinal, a forma como essas teorias – pelo menos a tradicional e o escolanovismo – afirmarão a harmonia social no Brasil é pela via da ideologia da democracia racial, a qual cumpriu a função de divulgar uma imagem de paraíso racial, abafando os conflitos desastrosos que se davam no país. É importante salientar também que, no capitalismo dependente, essas teorias têm seu predomínio no mesmo período em que se deu a política imigrantista, a qual se funda na ideia de que o problema da degeneração social no país é negro. A correção, portanto, desse problema é aniquilá-lo socialmente, com os mecanismos de barragem, sobretudo.

Nenhuma delas, portanto, colocará a questão do negro, nem a questão proletária como centro porque, historicamente, contribuíram para acentuá-la. A pedagogia tradicional, entendendo o marginal como o não esclarecido, contribuirá, no Brasil, para minimizar o acesso à educação pela população negra, isso quando não a utilizou como doutrina colonizadora. A pedagogia nova acentua o problema da marginalidade porque resolve apagar todos os conflitos sociais porque entenderá a pessoa como única. Assim sendo, "a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento"[143]. Para que discurso mais alinhado com a ideologia da democracia racial senão o que apaga quaisquer espécies de conflitos? A pedagogia tecnicista, de quem não comentei até então, igualmente, porque se funda na organização racional do trabalho e, portanto, visa contribuir para acirrar a exploração por fazer o trabalhador aceitar a sua condição de explorado. Produtividade será o lema e, assim, o marginal "será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo"[144]. E, à época de seu predomínio (1961-1969)[145], quem era mesmo o improdutivo, o ocioso? Também se instauravam ecos da ideologia de inferioridade do trabalhador negro sistematizada no período da política imigrantista. Clóvis Moura fecha:

143 SAVIANI, 1999, p. 20.

144 *Ibid.*, p. 25.

145 SAVIANI, 2019a.

> esse conjunto de mecanismos ideológicos, inconscientes para a maioria, mas elaborados por uma elite racista, refletir-se-á no processo concreto de seleção econômica dos negros. A instrumentação dessa ideologia deve ser vista como um elemento componente da marginalização de grandes continentes populacionais negros[146].

Concluo que essas teorias não tomam o problema concreto da marginalidade porque ele se confunde com a história do negro brasileiro, para cujo apagamento essas teorias contribuíram.

O segundo grupo de teorias entenderá que existe um condicionamento da educação aos condicionantes objetivos da sociedade. Por isso, Saviani entenderá que essas são teorias críticas. Porém, não só isso: essas teorias tendem a compreender que a educação tem o único papel de reproduzir o antagonismo objetivamente existente na sociedade. "Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização"[147]. Como a reprodução da sociedade é central também para essas mesmas teorias que reconhecem criticamente a relação de dependência da educação da sociedade[148], Saviani as chamará de "teorias crítico-reprodutivistas". São elas: a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e a teoria da escola dualista. Todas as três teorias têm sua origem no exterior, porém serviram de base para denunciar o autoritarismo no Brasil, sobretudo no período da ditadura. Saviani explica:

> a visão crítico-reprodutivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que

146 MOURA, 2019, p. 107.

147 SAVIANI, 1999, p. 16.

148 "A denominação 'crítico-reprodutivismo' foi cunhada com o propósito de identificar o elemento comum desse conjunto de teorias. Não tinha, pois, nenhum caráter depreciativo. É verdade que o sufixo 'ismo', na linguagem corrente, tende a ser utilizado com certo tom pejorativo. No entanto, no campo das concepções não se empresta essa conotação. Idealismo, realismo, estruturalismo, funcionalismo, comportamentalismo, cognitivismo, pragmatismo são termos que buscam nomear uma corrente de pensamento a partir do conceito central em torno do qual ela se articula. Não denotam, portanto, qualquer significado desqualificado. Ora, pareceu-me que a expressão crítico-reprodutivismo preenchia claramente o requisito apontado. Com efeito a 'reprodução' é, sem dúvida, o concentro central dessas teorias, utilizado, no entanto, com evidente sentido crítico. Ou seja, a reprodução não as define positivamente, como ocorre nos exemplos antes mencionados, mas negativamente. Daí o prefixo 'crítico' para assegurar o caráter próprio dessas teorias". SAVIANI, 2019a, p. 398-399.

> era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com essa finalidade de caráter prático-político[149].

No que nos conta, em que pese, pelo momento histórico, a denúncia do autoritarismo da ditadura e do produtivismo ventilado pela pedagogia tecnicista, esse clamor não atinge o problema da marginalidade porque não o toma de maneira histórico-concreta não trazendo à tona os interesses da maior população marginalizada do país, a negra, tal como fizeram os movimentos radicais na mesma época, como o MNU.

Assim sendo, em termos de Brasil, a crítica das teorias crítico-reprodutivistas também não se viam na raiz da questão. Não porque falta raça à análise arbitrariamente dizendo, mas sim porque a experiência das camadas populares não foi tomada na sua inteireza. A crítica radical foi para fins prático-políticos, como coloca Saviani, e não programáticos. Aqui se vê o predomínio do critério tático em detrimento do estratégico[150] com um impacto monumental na situação da classe trabalhadora negro-brasileira.

Em conclusão, as teorias educacionais que vingam no crepúsculo do século XX no Brasil se afastam da realidade concreta da classe trabalhadora negro-brasileira, principal vítima da questão da marginalidade historicamente no país. Um rol de teorias educacionais antissistêmicas se colocará, na mesma época, a favor do proletariado brasileiro[151], desenvolvendo inclusive ações históricas, como foi o caso da educação popular, mas ainda muito tímidas quanto a questão racial.

---

149 SAVIANI, 2019a, p. 397.

150 Retomando, uma vez mais, o Manual Político do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde, que define: "Por estratégia entende-se geralmente a definição da linha geral, da orientação principal com vista a atingir os objetivos fixados pelo movimento de libertação e a consolidar as relações entre as diversas forças sociais que participam na luta contra o inimigo comum, numa dada etapa histórica. [...] O que se entende por tática? Em geral, entende-se por tática a política do Partido elaborada a partir da sua linha geral e orientada para solução de tarefas concretas imediatas, assim como as formas e os métodos de luta que contribuem para a realização dos objetivos estratégicos estabelecidos. A tática é, portanto, elaborada a partir da estratégia". PARTIDO AFRICANO PARA A INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E DE CABO VERDE. *Manual Político do PAIGC*. 3. ed. [*S.* l]: Edições Maria da Fonte, 1974. p. 105 e 107.

151 SAVIANI, *op. cit.*, p. 401-424.

As disputas políticas no campo da educação das relações étnico-raciais e os caminhos para implementação da Lei nº 10.639/2003: uma prestíssima introdução

Muito rapidamente, mas com presteza[152], tentarei delinear o campo das relações étnico-raciais. Será rápido porque já há uma quantidade de revisões da literatura muito grande sobre o tema e um estado da arte com mais de 600 páginas[153], cobrindo diferentes temas em um período de dez anos. Então, não preciso gastar tanta tinta aqui. Resta só colocar alguns elementos históricos que dão luz a algumas características do campo e à legislação que o circunda.

Como vimos nas seções anteriores, houve um movimento de massas, sobretudo proletário e negro, pautando historicamente a necessidade de vias concretas de existência para todes e que ganha uma radicalidade às vésperas da redemocratização do país, em sua terceira fase[154]. Uma pauta comum a todos esses movimentos ao longo do tempo é a educação[155], a qual vem sendo abordada por diferentes vieses, mas predominando o acesso à escolarização e a inserção de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. A verdadeira história no combate da história hegemônica, como propunha a FNB[156].

Esses anseios, como demonstrei, não foram totalmente incorporados pelo debate educacional da época, mesmo sendo muitos. Aliás, Sales Augusto do Santos mostra o acúmulo das entidades do movimento negro brasileiro no que tange ao tensionamento de políticas públicas voltadas para a educação formal, sobretudo no que tange à inserção de história e cultura africana e afro-brasileira na escola. Segundo esse sociólogo,

> ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos

152 Como manda o andamento *prestissimo* na música.

153 SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). *Educação das relações étnico-raciais*: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR: ABPN, 2018.

154 DOMINGUES, 2007.

155 SANTOS, 2014.

156 GONÇALVES; SILVA, 2000.

> negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira[157].

Como vimos, essas demandas surgem bem antes da constituinte, perpassam por ela e também revelam uma confluência de articulações, debates na academia e nos movimentos, ao longo da história do movimento negro brasileiro. Institucionalmente, segundo a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, esse debate vai começar, com limites, a ser agregado à educação pública com os PCNs de 1997 a partir da inserção de "pluralidade cultural" como tema transversal. Entre os limites, está a divulgação de uma perspectiva alinhada à ideologia da democracia racial, segundo a qual, por ser uma nação plural, o país vivia harmonicamente[158].

Em *Memória de movimento negro*, o militante Edson Lopes Cardoso refaz o percurso de disputas em prol da institucionalização do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, nesses termos específicos. Em sua periodização, o debate começa em um simpósio para pensar as relações entre Brasil e o continente africano, proposto pela Comissão das Relações Exteriores da Câmara dos Deputados, em 1986. Edson recupera a fala de Rubem Ricupero, assessor especial de José Sarney, "porque ela teve o mérito de chamar a atenção para a existência de dificuldades na relação do Brasil com o continente africano, dificuldades de natureza cultural, definidas por ele como uma extensão da mentalidade escravocrata até nossos dias"[159]. Nesse sentido, o assessor indicava a necessidade de formar o povo brasileiro no sentido de suscitar um interesse no continente africano

157 SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Anti-Racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 21-38. p. 23. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000376.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

158 "Não é, pois, por acaso que o Ministério da Educação (1997) institui os Parâmetros Curriculares Nacionais, incluindo como tema transversal a Pluralidade Cultural. Desta forma, reconhece, admite a diversidade como parte da identidade nacional, como marca da vida social brasileira. Diversidade, no entanto, ainda tratada como diferenças étnico-raciais que se realizam em convivência harmoniosa, mesmo diante das inúmeras provas em contrário na sociedade e em suas instituições, dentre elas, as escolas". SILVA, 2007, p. 499.

159 CARDOSO, Edson Lopes. O general que cheirava. *In*: CARDOSO, Edson Lopes. *Memória de Movimento Negro*: um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. p. 122-134. p. 123. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16032015-151945/publico/EDSON_LOPES_CARDOSO_rev.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

pela via da educação porque, nas palavras de Ricupero, "o pleno encontro com a África passa pelo pleno encontro com nós mesmos"[160].

Um segundo momento citado por Edson ocorre com as pressões do movimento negro em cima da constituinte em 1987, o qual rendeu o artigo 242 da constituição, "cujo parágrafo 1º, resultado dos esforços do Movimento Negro, afirma que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro"[161]. Em que pese o avanço na inserção disto na constituição, Cardoso afirma que não gerou resultados práticos, o que motivava o movimento negro a continuar a disputa.

É um Projeto de Lei (PL) de 1995[162] que suscitará a então Lei nº 10.639/2003[163]. A proposta legislativa é de Humberto Costa, deputado federal da época, e entidades do movimento negro. Ela é muito parecida com o texto da Lei nº 10.639[164], mas possui diferenças importantes: a capacitação dos professores para realizar tal ensino a ser realizada por entidades no movimento negro é prevista pelo PL; a lei prevê o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no âmbito de todo o currículo, enquanto o PL restringe-se aos componentes de História e Educação Artística. Outra diferença importante é que o PL apenas prevê um instrumento legal para avalizar a obrigatoriedade do ensino de história africana, mas a lei é formalizada como sendo uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996. Nilma Lino Gomes discute sobre:

> ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. Ela altera uma lei nacional e universal, a saber, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –,

160 CARDOSO, 2014, p. 123.

161 *Ibid.*, p. 125-126.

162 BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 859, de 24 de agosto de 1995*. Dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da disciplina "História da Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1995. Disponível em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/183552. Acesso em: 15 jan. 2023.

163 CARDOSO, *op. cit.*

164 BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da Repúblcia, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

> incluindo e explicitando nesta que o cumprimento da educação enquanto direito social passa necessariamente pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais. É importante compreender, então, que a Lei nº 10.639/03 representa uma importante alteração da LDB, por isso, o seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. *Estamos falando, portanto, não de uma lei específica, mas, sim, da legislação que rege toda a educação nacional*[165].

A luta do movimento negro gera uma alteração substancial dentro dos dispositivos legais de educação nacional. É um avanço. Porém, não há ilusões com a Lei nº 10.639. Diversos membros do movimento indicam que a lei não é garantia de nada, especialmente por não oferecer um programa a nível nacional para sua implementação, nem garante a formação necessária aos docentes para desenvolver tais temáticas nas aulas. À época, Sales Augusto dos Santos faz essa análise crítica:

> a legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula[166].

Edson Cardoso recupera a experiência com a inserção de Pluralidade Cultural nos PCNs e entende que a garantia da efetividade do ensino de história e cultura

---

165 GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: breves reflexões. *In*: BRANDÃO, Ana Paula (org.). *Modos de fazer*: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 20-21. Disponível em: http://portaldaescola.riobranco.ac.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/Caderno4-Modos-De-Fazer-A-COR-DA-CULTURA.pdf.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

166 SANTOS, 2005, p. 33.

africana e afro-brasileira não se dá apenas pela via legislativa, mas também pela formação teórica de docentes. Ele ressalta a importância de construir uma teoria pedagógica que facilite isso, superando o eurocentrismo que tem orientado a apreensão de diversos intelectuais sobre a questão da diversidade:

> se não queremos que tudo se assemelhe, na melhor das hipóteses, a um anexo penosamente erguido, é verdade, mas sem nenhuma conexão com o edifício principal, precisamos envidar esforços para construir uma teoria pedagógica que nos conduza à superação dos limites e da estreita perspectiva eurocêntrica com que temos nos debruçado sobre o tema da diversidade[167].

Os anseios do movimento negro, no que diz respeito a uma orientação mais clara no que tange à implementação da Lei nº 10.639, se concretizam na elaboração, em 2004, de diretrizes para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, conjugadas no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Conselho Pleno (CP) nº 03/2004. Essa tarefa foi de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, militante do movimento negro e do movimento de mulheres negras. Em seu *site*, ela historiografa:

> dentre os pareceres, certamente o mais significativo é o CNE/CP 3/2004 e respectiva Resolução CNE/CP 1/2004, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Sua importância tem sido salientada primeiramente por atender à reivindicação secular do Movimento Negro, a seguir por abranger todos os níveis dos sistemas de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, finalmente pela avaliação positiva manifestada pela população negra e por muitos educadores, além da valorização internacional, o que levou a SECAD/MEC a traduzi-lo para o inglês, o espanhol e o francês. O Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução CNE/CP 1/2004 configuram importante política curricular para a educação de todos os cidadãos brasileiros. Política esta que visa ao reconhecimento da inestimável contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para construção da nação brasileira, a reparações que lhes são devidas em virtude dos sérios danos que o racismo e políticas tácitas de exclusão lhes vêm, há cinco séculos, causando. Esta política curricular orienta os sistemas e os estabelecimentos de ensino no sentido de educar para

167 CARDOSO, 2014, p. 130. Aqui ele se apoia em Samir Amin.

> relações étnico-raciais positivas, a partir da divulgação, respeito e valorização da cultura e história dos africanos escravizados no Brasil, dos seus descendentes, relacionando-as às histórias e culturas dos africanos do Continente e da Diáspora. Políticas são elaboradas e implantadas com o intuito de promover aperfeiçoamentos na sociedade, garantir e proteger direitos. Neste sentido espera-se que as Diretrizes Curriculares em pauta possam corrigir distorções, incentivar avanços. Para elaborar o parecer e a resolução, contei com a colaboração competente e comprometida dos iminentes conselheiros que compuseram a comissão de relatoria, Profº Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, Profª Mestre Francisca Novantino D'Angelo Paresi, Profª Drª Marília Ancona-Lopes. Precedendo à redação, desencadeamos consulta sobre as questões objeto do referido parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim, a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento étnico-racial. Encaminharam-se em torno de 1000 questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas. Foi o que fizemos[168].

Como a Lei nº 10.639, esse parecer também conta com o trabalho coletivo de diferentes entidades do movimento negro. Penso que, talvez por isso, por essa chancela do movimento negro nesse documento, que ele vem sendo bastante citado[169], servindo de orientação para vários trabalhos dentro do campo da educação das relações étnico-raciais.

O parecer é um cotejo: há contribuições de diferentes pessoas (250, como apontado), entre as quais estão militantes do movimento negro, professores, estudantes, pesquisadores da questão racial, entre outros. Não só apresenta fundamentos teóricos para a prática docente, mas também aponta a necessidade de garantir condições materiais para a formação básica: materiais didáticos, formação docente, infraestrutura etc.

---

168 SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *CNE Relatório de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*. São Carlos, 9 abr. 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/cne-relatorio-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/. Acesso em: 15 jan. 2023.

169 No Google Acadêmico, o termo "Parecer CNE/CP 3/2004" aparece em cerca de 700 trabalhos.

Entendo como um avanço apresentar os fundamentos legais, históricos, políticos e teóricos de uma prática docente alinhada à história e cultura africana e afro-brasileira. Além de apartar-se das tendências na educação que tendem a fazer debates pouco fundamentados, o parecer retoma, num movimento político, a história de lutas pela institucionalização do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e um pouco sobre as ações afirmativas. É de grande valia esse debate porque situa que a produção teórico-científica sistematizada sobre as relações étnico-raciais e a demanda pelo ensino escolar de história e cultura africana e afro-brasileira surge nos movimentos negros brasileiros.

O parecer ressalta o caráter sistemático e intencional das ações pedagógicas no que tange ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Isto é, nas palavras do próprio parecer, "para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar"[170]. O parecer dá indícios claros da centralidade da escola para o combate ao racismo e da relevância dos conhecimentos científicos acerca da questão racial, mas não só, para ajudar nesse combate[171]. É de fundamental importância a defesa da escola e de seu papel na formação de uma consciência combativa ante o racismo, sobretudo sabendo que, como já vimos, ela vem sendo historicamente um lugar que o acentua.

Em muitos momentos, o parecer é explicitamente combativo. Além de explicitamente se colocar como uma política de currículo que "busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros"[172], ele ressalta a necessidade de mudanças estruturais como um começo para mudanças em prol da população negro-brasileira trabalhadora. Ainda que a nível da educação escolar, são previstas no parecer políticas importantes como a garantia de infraestrutura nas escolas, de docentes com formação sólida e a reiteração, no âmbito de todo o documento, da necessidade de diálogo entre movimentos negros e escola. Aliás, o fato de o parecer ser atravessado por contribuições de

170 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 3/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2004. p. 6. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

171 "A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários". *Ibid.*, p. 6.

172 *Ibid.*, p. 2.

militantes do movimento negro evidencia uma dimensão coletiva desse documento que ressalta ainda mais a sua característica combativa.

Entre outros avanços, o parecer nos lega alguns princípios pedagógicos, dando orientações, diretrizes com relação ao trato da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino básico. Os princípios foram pensados para ser referência para docentes e estabelecimentos de ensino[173]. Eles são três e acompanham discriminações de finalidades, na especificidade de cada princípio, para o ensino de história e cultura afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais. São eles:

(i) consciência política e histórica da diversidade;

(ii) fortalecimento da identidade e de direitos;

(iii) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

O primeiro princípio tem sete encaminhamentos, a maioria dos quais girando em torno da necessidade de explicitar a contribuição de diferentes povos para a formação social do país, como também a de valorização da história e cultura negras para fortalecer uma imagem positiva da população negra. Há um chamamento, importante na época, para a crítica da ideologia da democracia racial como também da ideologia de branqueamento[174], o que contribuiu para criar uma imagem inferiorizada da pessoa negra, presente também nas instituições escolares. Eis aí, portanto, um incentivo à crítica de ideologias fomentadas pelas camadas dominantes da sociedade.

No entanto, chama atenção que o primeiro encaminhamento é que o princípio precisa levar à compreensão de que as pessoas são iguais enquanto sujeitas de direito. Este é, no nosso entender, uma limitação, uma vez que o debate da igualdade está sendo feito aí dentro da ordem burguesa, a partir da legislação, não havendo um tensionamento para a construção substancial de uma igualdade plena entre as pessoas pela superação da estrutura racista engendrada no capitalismo.

Isso se expressa no fato de que a assim chamada consciência política é consolidada na ordem individual-subjetiva, com a prospecção de resolver conflitos

173 "Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados". BRASIL, 2004, p. 9.

174 "[...] à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos". *Ibid.*, p. 9.

à base do diálogo e da negociação[175]. É algo que não se sustenta, uma vez que os antagonismos expressos em uma sociedade racista de classes acabam sendo irreconciliáveis. Como ensina Sueli Carneiro, um existe por causa do outro – a existência do proletariado negro, enquanto não Ser, reafirma a existência da burguesia branca, o Ser[176]. A estrutura de classes, burguesia e proletariado, é simbiótica e, assim, o capitalista só faz valer seus interesses pela exploração do proletariado, o que se acentua, no Brasil, por mediação do racismo. Nesse sentido, não há negociação possível.

Se a gente parte desse fundamento, ou seja, da subsunção dos conflitos racializados de classe em detrimento de um ensino que paute a negociação com algozes, em prol de uma valorização absoluta das diferenças e do respeito a elas, corremos o risco de não assumir um compromisso programático e sério com os nossos. Temos um lado e é nosso compromisso histórico-político assumi-lo, como fez quem nos antecedeu. Sem arrodeios.

Já o segundo princípio reitera a importância da historicidade que contemple a existência e a luta das camadas populares, mas pensando nos impactos dessa recuperação – ou mesmo da perda de historicidade – para a construção da identidade dos sujeitos. É um avanço colocar no debate educacional do país os movimentos de apagamento da história, personagens e lutas negras populares pela criação de uma história eurocentrada. Ressaltar isso é demonstrar como a luta de classes racializada atravessa a história e a memória de lutas populares, que segue sendo propositalmente obnubilada.

O princípio, porém, tem seus encaminhamentos direcionados para a garantia de direitos dentro da ordem burguesa a partir da educação. Dá a entender, portanto, que a educação escolar tem uma autonomia ante a sociedade e pode assegurar a garantia de direitos e outras necessidades das camadas populares. Entendemos, porém, que o acesso à verdadeira história de lutas, em sintonia com os interesses proletários, pode contribuir para que estudantes engajem na luta. Eis um ganho, então, desse princípio.

---

175 "[...] ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa". BRASIL, 2004, p. 10.

176 "A negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade européia. O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: auto-controle, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização". CARNEIRO, 2005, p. 99.

O terceiro princípio é mais prescritivo. Dá encaminhamentos bem particulares no que tange ao funcionamento de um estabelecimento escolar – diria que é, inclusive, da educação básica – ante as possíveis contradições sociais que lá podem suscitar. Como a proposta do princípio é ser orientativo para os variados estabelecimentos educacionais, propostas muito específicas como a que é direcionada para averiguação de materiais didáticos pela coordenação do estabelecimento[177] podem não caber para uma instituição de ensino superior, por exemplo. Apesar disso, um avanço nesse princípio é a previsão do diálogo com entidades do movimento negro na elaboração de propostas pedagógicas para escola no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais, algo que, uma vez mais, ressalta a combatividade dessa política educacional que o parecer tenta descrever.

Além dos princípios, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 também levanta determinações, todas elas girando em torno do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Elas descrevem modos de materializar a obrigatoriedade desse ensino tal como reforçado pela LDBEN, em face da alteração pela Lei nº 10.639/2003. Como ressaltado pelos princípios, as determinações destacam a valorização da cultura e a positivação da imagem da pessoa negra como sendo os principais motes da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira[178].

São determinações do parecer a recuperação de fragmentos da memória de lutas negras, como os quilombos, os remanescentes dos quilombos e suas contribuições para o desenvolvimento da sociedade, sendo a escolha dos movimentos facultada ao estabelecimento de ensino que deverá levar em conta a sua região. São também recomendadas outras formas de recuperar a história de lutas nesse parecer, como: i) a indicação do 13 de maio como o Dia da Denúncia contra o Racismo, que é uma forma de relembrar "[...] repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição"[179]; e

177 "[...] crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las". BRASIL, 2004, p. 10.

178 "O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas". *Ibid.*, p. 11.

179 *Ibid.*, p. 12.

ii) a contribuição de pessoas africanas e seus descendentes para a luta e o desenvolvimento da sociedade.

Junto aos princípios e as determinações, em sua maioria de ordem didática, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 também prevê instrumentos de subsídio da implementação da Lei nº 10.639/2003 nos estabelecimentos de ensino. A defesa das políticas de reparação ainda é dentro da ordem burguesa, apontando-as como condição para o trabalho assalariado, e sem perspectiva de superação delas. Aliás, mesmo a superação do racismo é tomada nesse documento a nível individual-subjetivo, sendo enfoques o discurso e a imagem de inferiorização da população negra ou mesmo a ignorância que grupos diferentes têm um do outro para fortalecer relações intergrupais positivas, algo que funda, inclusive, a promulgação das diretrizes do parecer[180].

É um documento, portanto, que carrega um conjunto variado de orientações, tanto a nível pedagógico quanto a nível organizacional. Elas servem, com limites, à implementação da lei, levando em conta as necessidades teóricas de profissionais, como também evidenciando as possíveis carências em termos de infraestrutura dos estabelecimentos de ensino. Penso que carece de um delineamento mais radical, politicamente falando, mas também no que diz respeito às outras áreas do currículo, como as ciências da natureza. Essa falta, porém, vem sendo compensada, em alguma medida, pelo campo das relações étnico-raciais no ensino de ciências, como veremos em seção do capítulo seguinte.

Hoje, essa luta segue com a disputa para manutenção das ações afirmativas, pelo acesso à universidade, com quilombos educacionais[181], terreiros[182], cursinhos sociais, muitos até alinhados com uma perspectiva revolucionária, como é o caso do Cursinho Popular Lima Barreto[183], do Coletivo Negro Minervino de

180 "[...] diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática". BRASIL, 2004, p. 17.

181 CONCEIÇÃO, Wesley da Ressureição. *"Se Palmares não vive mais, faremos Palmares de novo"*: o Movimento dos Quilombos Educacionais em Salvador-BA. 2019. Trabalho (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31507/1/O%20Movimento%20dos%20Quilombos%20Educacionais.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

182 RIBEIRO, Elder Pereira. *A iniciação dos Ìyàwós e a educação no Ilê Axé Idan*. 2019. Trabalho de Conclusão de CUrso (Graduação em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Amaro, 2019.

183 PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. *Cursinho Popular Lima Barreto*: uma frente e trabalho junto aos jovens da periferia. [*S. l.*], 2 mar. 2018. Disponível em: https://pcb.org.br/portal2/18895. Acesso em: 15 jan. 2023.

Oliveira, e o Cursinho da Brigada Pedro Domiense[184], do PCB e seus coletivos em Salvador, Bahia. Essa, porém, é uma história para ser contada em outra pesquisa.

É vital, no final das contas, salientar que houve e há um movimento bem articulado, de base radical, para lutar por melhores condições de vida para a população negra, o que incluía uma educação formal que nos acolhesse e não apagasse a nossa história de lutas, cultura e contribuições dentro da formação social do país. No âmbito da educação formal, isso perpassou pela inserção de políticas educacionais que ansiavam revirar os currículos e extirpar dele a ideologia dominante de inferiorização da população negra, de harmonização dos conflitos.

No início do século XXI, ninguém era mais Alice: não restava dúvidas do caminho para onde ir. A educação tinha se tornado pauta pétrea do movimento negro, mas também estava aberto, dentro da educação, um mundo de possibilidades para investigar sobre como implementar. Sabíamos aonde queríamos chegar, a treta era como.

184 BRIGADA SOLIDÁRIA PEDRO DOMIENSE. *Aula inaugural do Cursinho Popular do Lobato* [...]. Salvador, 5 jul. 2022. Instagram: @brigadasolidariadomiense. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CfpINpguZ3e/. Acesso em: 15 jan. 2023.

CAPÍTULO 4

Incinerar para enegrecer[1]

uma análise marxista anticolonial das teorias da educação do campo de relações étnico-raciais no ensino de ciências

1 Depois de ter dado esse título ao capítulo, conheci o trabalho artístico de Alex Peter Idoko e ele – o título – fez mais sentido ainda. Por favor, confira aqui: IDOKO, Alex Peter. *Alex Peter Art*. [*S. l.*, 20--]. Disponível em: http://www.alexpeterart.com. Acesso em: 15 jan. 2023.

Limpando o terreno

> [...] no debate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é preciso abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso. Meu objetivo, pois, ao introduzir no debate educacional a 'teoria da curvatura da vara' foi o de polemizar, abalar, desinstalar, inquietar, fazer pensar[2].

Espero conseguir. E vamos de polêmica!

Infelizmente, os princípios pedagógicos não vão surgir do nada. Para construir as motivações desses princípios, fomos na história buscar os interesses do povo negro para com a educação. Assim, tentei fazer um estudo dentro da história da educação da população negra no Brasil para compreender os motivos históricos da luta negra por educação e, sobretudo, pela inserção da história e cultura afro-brasileira no âmbito de toda educação básica.

Agora, preciso entender como foi que essa luta desaguou no ensino de ciências: quais teorias compraram essa briga, quais a deixaram em segundo plano; que contribuições e limitações elas possuem etc. Logo mais, usarei dessa síntese teórica para propor nossos princípios pedagógicos. Nesse sentido, nossa segunda parada nesta busca pelos princípios pedagógicos precisará ser a produção teórica do campo de relações étnico-raciais no ensino de ciências.

Talvez você esteja pensando: agora ele vai revisar a literatura. Na verdade, esse não é o meu objetivo, por mais que pareça ser. Aqui, eu pretendo estudar os fundamentos ontológicos, epistemológicos e políticos de cada uma das teorias da educação que se dedicaram ao menos um pouco a estudar as relações étnico-raciais no ensino de ciências. Pode haver necessidade em sistematizar as

2 SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*: teorias da educação: curvatura da vara: onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 70.

produções da área se tiverem a mesma base teórica, já que há de se encontrar, numa revisão, similaridades entre os trabalhos. Porém, no objetivo deste trabalho, precisaremos estudar com mais afinco a influência das referências mais gerais que dão fundamento aos trabalhos de relações étnico-raciais no ensino de ciências.

Vamos dar um exemplo: nos trabalhos de educação popular, textos de Paulo Freire e bell hooks aparecem mais, especialmente a *Pedagogia do oprimido* e *Teaching to transgress*. Estas, portanto, figurarão como referências mais gerais na educação popular e dedicaremos tempo à análise da relação que essas referências têm com o ensino de ciências, seus princípios, contribuições e limites para pensar raça e ciência escolar. No polo "ciência escolar", figurarão os trabalhos assentes nessas referências mais gerais. Logo, não quer dizer que eu não fui à literatura para fazer essa pesquisa (não dá para tirar as coisas da cabeça!), mas foi feito um recorte com os critérios citados.

Por que faremos esse estudo teórico? Primeiro, para aprender com essas teorias. O campo de relações étnico-raciais no ensino de ciências tem uma história própria e negligenciá-la não faz muito sentido, não é[3]? Como este trabalho se situa dentro do marxismo e, no específico do ensino, se usa da pedagogia histórico-crítica para apresentar as devidas sínteses sobre relações étnico-raciais no ensino de ciências, temos ciência de que a aproximação da nossa pedagogia com essa temática ainda é incipiente. Seria antimarxista de nossa parte não prescrutar sínteses de outras vertentes, especialmente considerando que muitas dessas teorias estão pesquisando esse tema há muito antes que a pedagogia histórico-crítica. Como nos ensinou Pavel Kopnin:

> no entanto seria profundamente errôneo conceber a questão de modo como se as categorias da dialética materialista previssem todos os possíveis descobrimentos da ciência, como se por seu conteúdo elas fossem capazes de sempre dirigir com êxito o desenvolvimento da ciência. Se assim fosse, elas não seriam categorias da ciência mas certos instrumentos

3 Saviani quem ensinou. Aqui: "é necessário fazer a discussão com outros clássicos, mesmo porque Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas. Portanto, se queremos extrair uma pedagogia de sua obra, não poderemos ficar no dogmatismo e numa visão muito estreita. Somente será possível formular algo consistente na relação e com a presença dos clássicos. Não somente com os clássicos da cultura, de modo geral, e da filosofia, em particular, mas também da pedagogia. É necessário ver como os processos pedagógicos se foram explicitando, como as pedagogias se formularam e como as correntes, em especial da pedagogia tradicional e da escola nova, surgiram. Essa interlocução com os clássicos é muito importante, aí incluídos, evidentemente, os autores brasileiros". SAVIANI, 2011, p. 125.

> mágicos de alguma força sobrenatural. As descobertas atuais da ciência exigem o aperfeiçoamento das categorias, o lançamento de novas categorias que generalizem a prática do conhecimento e transformação do mundo. Para que as categorias do materialismo dialético possam continuar servindo de pontos de referência do conhecimento científico, devem *mudar incessantemente o seu conteúdo, desenvolver-se*. Queremos ressaltar em especial este particular, pois as categorias da filosofia, como os conceitos científicos em geral, não são abandonadas como 'odres velhos' no processo de evolução da ciência, mas se desenvolvem[4].

O campo também se caracteriza por uma heterodoxia, sendo um verdadeiro cadinho teórico em que se fundem trabalhos orientados pela decolonialidade/interculturalidade, multiculturalismo, afrocentricidade, teoria crítica, educação para os direitos humanos ou até vieses teóricos mais ecléticos como CTS afrocentrado e decolonial[5], multiculturalismo crítico[6], educação para os direitos humanos decolonial[7], entre outros hibridismos. Assim, como uma segunda motivação para esta análise teórica, pareceu-me mais coerente analisar cada teoria isoladamente, para depois, com as sínteses da análise, empreender a análise do campo separadamente. Além disso, precisamos ver os limites dessas teorias e, seguramente, aparecerá um movimento de crítica de todas as teorias, inclusive a que adotamos. Estou entendo crítica na perspectiva cabralina:

> lembrar sempre que crítica não é *falar mal*, nem fazer intriga. Criticismo é e deve ser o ato de expressar uma opinião aberta e franca frente a quem interessa, usando de fatos e de um espírito de justeza para avaliar o pensamento e ação dos outros com o objetivo de melhor os referidos

4 KOPNIN, 1978, p. 36.

5 DE-CARVALHO, Roberth. Afrocentrando discursos por outra natureza da ciência e da tecnologia para ensinar ciências. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 132-151, out./dez. 2020. DOI: 10.26843/rencima.v11i6.2481. Disponível em: https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/2481/1365. Acesso em: 15 jan. 2023.

6 ROSA, Isabela Santos Correia. *Diálogo entre o pluralismo epistemológico e o multiculturalismo crítico na formação inicial de professores/as de biologia*. 2019. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) –, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

7 OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; SALGADO, Stephanie Di Chiara; QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campelo. Educação em direitos humanos e decolonialidade: um diálogo possível em educação em ciências? *In*: MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto *et al.* (org.). *Decolonialidades na educação em ciências*. São Paulo: Livraria da Física, 2019. p. 119-138.

> pensamento e ação. A crítica deve ser construtiva e mostrar prova de interesse sincero no trabalho do outro para melhorar tal trabalho[8].

Todas as críticas aqui se propõem construtivas para o campo e, nesse sentido, não são direcionadas à pessoa que escreveu, sendo até fraternas àquelas pessoas que estejam do lado revolucionário da trincheira. Isso porque partimos do princípio de que "uma teoria crítica [...] só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados"[9]. Que melhores interesses para nos servir de parâmetro se não aqueles que tiveram sua gênese no decurso da história de lutas? Por conta disso, nosso critério de crítica aqui neste trabalho é objetivamente a história de lutas do povo negro, sobretudo pela educação.

Porém, educação e política são coisas distintas[10]. Se é historicamente de interesse político do povo negro o acesso à educação escolar (como vimos nos capítulos anteriores), tal acesso precisa ser o mais qualificado possível nas condições objetivas porque, como vimos, a educação formal tem se colocado para o povo negro como uma condição para se libertar das espoliações estruturais que vêm nos afligindo. Tomemos o exemplo dos quilombos que, pelo conhecimento da realidade natural e a vivência histórica orientada pelo interesse de se apossar da sua humanidade, conseguiram organizar produtivamente uma sociedade antitética ao escravismo, mantendo por longos anos muitas pessoas vivas e protegidas da exploração colonial; ou o direcionamento de uma pedagogia colonizadora pelos inacianos como modo de proteger o *status quo* colonial, colonizando as mentes de indígenas nativos e africanos para que não resistissem ao escravismo; ou, ainda contraintuitivamente, a barragem sistemática de pessoas negras (mesmo libertas) da educação formal que acaba atrasando historicamente pessoas negras de, minimamente, avançarem socialmente na "modernidade". Minimamente[11]. Todos esses são exemplos históricos de que Saviani estava correto ao afirmar que "dominar o que os dominantes dominam

8 CABRAL, Amílcar. *Unity and Struggle*: speeches and writings. Nova Iorque: Monthly Review Press, 1979. p. 246, tradução nossa.

9 SAVIANI, 1999, p. 41.

10 Sobre isso, reporte-se, por gentileza, *Ibid*., p. 91 *et seq*.

11 Nem falo da possibilidade de sublevação escrava ao sistema escravista porque, na avaliação socio-historiográfica de Clóvis Moura e Emília Viotti da Costa, no escravismo tardio, a classe senhorial se organizou politicamente para evitá-la sendo a responsável majoritária pela divulgação e concretização de ideias emancipacionistas e abolicionistas. Conferir, por gentileza: MOURA. 2019, p. 282 *et seq*.; COSTA, 2010b, p. 429 *et seq*.

é condição de libertação"[12]. E que conste nos autos que a classe dominante, em todas as suas expressões na história, sempre soube disso[13].

Dada a importância política para o povo negro de conhecer a realidade, o que vai nos ajudar a explorar as máximas potencialidades desse processo é a teoria cujos objetos são o processo de ensino e o de aprendizagem da realidade e que tem como objetivo orientar o trabalho educativo. Essa teoria não é a política e, sim, a pedagógica, uma ciência da educação: por excelência, a forma mais desenvolvida de pensar as relações de mediação que indivíduos, coletivamente, realizam para compreender a realidade. Isso posto, será o diálogo entre a história de lutas do povo negro por educação e a pedagogia que orientará a nossa análise de cada uma das teorias da educação fundantes do estudo das relações étnico-raciais no ensino de ciências.

Mas qual pedagogia, se existem algumas tendências pedagógicas perambulando no cenário educacional brasileiro ultimamente? Como escolher?

Já respondemos isso em outro lugar, em outro contexto, mas acho cabível lembrar que

> eu não escolho uma teoria pedagógica que orienta a minha prática porque 'acho ela bonita' ou gosto de um ou de outro autor, mas porque ela reflete forma-conteúdo-destinatário da minha prática pedagógica, apontando para o sujeito que quero formar para uma determinada sociedade, levando em conta as condições materiais da sociedade e os princípios filosóficos que orientam essa prática[14].

De forma simplificada, no particular da nossa pesquisa e militância anticoloniais, defendemos política, ontológica e epistemologicamente o marxismo porque a história nos dá provas que ele serviu para orientar diretamente a luta de superação do colonialismo em países africanos e asiáticos. Ele, o marxismo,

12 SAVIANI, 1999, p. 66.

13 Além dos capítulos em que apresentei o impedimento da população negra – escravizada ou livre – por meio dos mecanismos de barragem social MOURA, 2019 impostos pela classe dominante, coloco mais um exemplo: "em Adam Smith, já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital. Nada além disso". SAVIANI, 2011, p. 67.

14 AMPARO, Pedro Vinícius Castro Magalhães; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Consciência pedagógica e vir a ser docente: as idas e vindas formativas nas entrelinhas dos relatos de estágio de um licenciando. *Educação Química en Punto de Vista*, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 1, p. 72-93, 2021. p. 76. DOI: 10.30705/eqpv.v5i1.2594. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/2594/2655. Acesso em: 15 jan. 2023.

não é branco e extrapolou suas origens europeias, encontrando mais sucesso, enquanto teoria da luta, fora desse continente. É uma teoria historicamente anticolonial por haver sido instrumentalizada pelos condenados e pelas condenadas da Terra na superação, em combate, da sua realidade colonial concreta. Nesse esteio, essa teoria tem potencial para e, sobretudo, objetivo de orientar lutas de superação de sistemas de exploração e opressão, com a estratégia comunista no horizonte.

Assim, precisamos de uma pedagogia que, antes de tudo, tenha em conta e prioridade os interesses dos dominados de uma sociedade e os instrumentalize com conhecimentos que os ajudem a transformar a realidade – social e material. Na atualidade, precisamos, portanto, de uma teoria crítica do sistema capitalista e que reconheça a possibilidade de superá-lo, mas sem abrir mão de todas as relações sociais que o estruturam e por ele são estruturadas – racismo, machismo, LGBTfobia, capacitismo, entre outras[15]. Afinal, não há como superar o capitalismo em abstrato. Precisamos de uma pedagogia que se proponha a dar uma contribuição para a revolução comunista nesses termos e que, portanto, forme um sujeito revolucionário.

Precisamos de uma pedagogia marxista. Mas qual?

Com as experiências socialistas ao longo da história, muitos empreendimentos teórico-pedagógicos foram desenvolvidos, especialmente para dar conta das necessidades que uma subversão do modo de produção impunha. As experiências cubana, vietnamita e soviética de educação escolar são alguns dos exemplos que tiveram como fundamento ontológico o materialismo histórico-dialético. Muito se pode aprender com essas experiências, porém tive pouca ou nenhuma aproximação com elas no decurso da minha formação, o que torna impraticável escolhê-las para sustentar teoricamente este trabalho.

Dermeval Saviani, nos anos 1980, questionou as necessidades que colocamos aqui nesse instante. Ele inquire: "é possível articular a escola com os interesses [dos] dominados?"[16]. Desde então, há mais de quatro décadas, tem sido feito um esforço coletivo para construir uma teoria que se saiba posicionada a favor dos dominados e dominadas, sabendo a posição tática que a escola ocupa na luta de classes e, assim, seu papel na luta pela destruição do capitalismo naqueles termos que colocamos agora há pouco. Essa é a pedagogia histórico-crítica, sobre

15 Não daremos conta de todas essas relações sociais aqui, dado o objetivo do trabalho, mas não podia deixar de mencionar.

16 SAVIANI, 1999, p. 41.

a qual discorrerei no tópico a seguir para dar um pouco mais de substância ao motivo de escolhê-la e apontar seus limites no que se refere às relações étnico-raciais e educação.

Entre os silêncios coloniais e as potências anticoloniais: uma crítica histórico-crítica da pedagogia histórico-crítica

O final da década de 1970 no Brasil foi marcado por um processo de redemocratização[17], durante o qual coube ao país – com as devidas mediações – desfazer as atrocidades do golpe político-empresarial-militar de 1964 para reinserir socialmente o que se entendia por democracia em sentido *lato*, especificando-se capitalista na tomada de posição brasileira no contexto da globalização da nova ordem econômica.

O contexto educacional desse mesmo período se caracterizou pela consolidação de um conjunto de críticas à concepção pedagógica[18] tecnicista[19], legada do golpe empresarial-militar de primeiro de abril. Embora tenha sido um movimento gestado no campo da educação, envidou-se esforços para atrelar as críticas à tendência tecnicista ao autoritarismo e militarismo conjuntural que atravessavam a referida tendência pedagógica[20].

As propostas de críticas no campo da educação foram influenciadas por algumas teorias como *La réproduction*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; o texto de Louis Althusser, *Ideologie et appareils idéoloqiues d'État*; e a teoria da escola dualista, engendrada em *L'école capitaliste*, de Christian Baudelot e Roger Establet[21]. Guardadas as devidas diferenças entre essas concepções, era-

17 Sobre o tema, para uma primeira aproximação *en passant* da história do golpe de primeiro de abril, você pode ler: MARINI, Ruy Mauro. *Brasil*: da Ditadura à Democracia (1964-1990). [*S. l.*], mar. 1991. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marini/1991/03/brasil.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

18 Entendo por concepção ou tendência pedagógica – ou mesmo teoria pedagógica – uma sistematização teórica socio-historicamente determinada que tem como principal objetivo orientar o trabalho prático de professores, nas dimensões do ensino e da aprendizagem. Dermeval Saviani, quem nos legou esse conceito, diz que "a palavra 'pedagogia' e, mais particularmente, o adjetivo 'pedagógico' têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo". SAVIANI, 2019a, p. 6-7.

19 Sobre a concepção, fineza, conferir: SAVIANI, 1999, p. 23-26, 2019a, p. 367-400.

20 "Mas ao mesmo tempo em que, nessa década, a pedagogia assumida pelo governo busca imprimir esse caráter [tecnicista] à educação, desencadeia-se um processo de crítica a ela. Boa parte dos educadores não aceita a educação oficial e busca articular as críticas ao regime militar, autoritário e tecnocrático, à sua proposta educacional". *Id.*, 2011, p. 77.

21 *Id.* 1999, 2011, 2019a.

-lhes comum a crítica ao sistema capitalista que instrumentalizou, em alguma medida, a crítica do campo educacional à pedagogia tecnicista e ao Governo Militar nos seus declínios e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de subverter a lógica escolar e do sistema. Como Saviani aponta, essas teorias entendem os determinantes sociais da educação, mas "na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere" e é por isso que bem merecem a denominação de "teorias crítico-reprodutivistas"[22].

As teorias crítico-reprodutivistas armaram os professores e as professoras da década de 1970 com palavras que não os armavam. É bem verdade que serviram como teoria educacional, mas não como pedagógica[23]. "Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é"[24].

Para isso, um conjunto de professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras se dedicaram a realizar um movimento de análise da conjuntura no específico da educação escolar para superar esse pessimismo – que, vale dizer, morgou as esquerdas do mundo neste período – das teorias crítico-reprodutivistas e oferecer uma alternativa teórica para atuar na educação brasileira, entendendo-a condicionada histórica e socialmente, do lado do proletariado.

É um grupo de estudantes de doutorado, orientados pelo filósofo Dermeval Saviani, que vai desenvolver as primeiras sínteses de uma teoria pedagógica crítica, mas não reprodutivista. Desse grupo de trabalho saíram os primeiros brotos do que se chamaria "pedagogia histórico-crítica", uma teoria resultante de um esforço coletivo de estudiosos e estudiosas preocupados com a educação escolar do proletariado, seus filhos e suas filhas.

É uma teoria pedagógica que sempre se elaborou coletivamente e radicalmente à esquerda.

---

22 SAVIANI, 1999, p. 27.

23 Retomemos o conceito de pedagogia e sua distinção face à teoria educacional: "[...] se toda teoria pedagógica é teoria da educação nem toda teoria da educação é teoria pedagógica. Isso porque o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem. Há, porém teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. São, sem dúvida, teorias da educação, mas não são teorias pedagógicas". SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra hegemônicas no Brasil. *In*: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano*: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019b. p. 17-32. p. 17.

24 *Id.*, 1999, p. 40.

O primeiro esboço dessa teoria, porém, se encontra numa pequena antologia de textos de Dermeval Saviani denominada *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*, na qual o professor faz um esforço para sintetizar os primeiros fundamentos teóricos e metodológicos de uma pedagogia alternativa ao que se tinha hegemonicamente na época – as concepções pedagógicas tradicional, escolanovista e a tecnicista – e também no campo contra-hegemônico, que contava também com as correntes da educação popular, as propostas de inspiração libertária, a pedagogia crítico-social dos conteúdos[25].

Nesse livro[26], Saviani buscará extrair o núcleo válido de cada teoria, apontar os seus limites, suas falhas e tecer caminhos para uma teoria crítica não reprodutivista. Por exemplo: Saviani aprendeu com as teorias reprodutivistas e incorporou à pedagogia histórico-crítica a noção de que escola é determinada socialmente, mas, para mudá-la, era preciso construí-la a partir dos interesses de quem almeja a sua mudança – os dominados. Em suas palavras:

> considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados[27].

Do ponto de vista histórico e político, é um acerto da pedagogia histórico-crítica ter como base política o interesse dos condenados e das condenadas da Terra. Isso porque aos condenados da Terra lhes interessa saber a verdade e é da

25 Sobre o assunto, veja o texto "Ensaios contra-hegemônicos: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa", Capítulo 13 de SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2109a, ou sua versão mais suscinta, que é o texto SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Revista do Centro de Educação e Letras*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387. Acesso em: 7 jan. 2022.

26 Tenho ciência que estou fazendo um salto enorme aqui, mas é que não considero prioridade neste momento refazer o caminho que Saviani já fez, pelo menos, em 1999, 2011, 2019a, 2019b – fora outros textos históricos da pedagogia histórico-crítica que não citei até esta página. Outras pessoas, como as autoras e autor de *Fundamentos da didática histórico-crítica*, também já o fizeram. Devo retomar elementos dessa jornada teórico-metodológica de Saviani por entre as teorias pedagógicas, mas de maneira pontual, *in brevi*, e é por isso que recomendo a leitura de *Escola e democracia* de SAVIANI, 1999, para saber mais.

27 *Ibid.*, p. 41.

natureza da escola socializá-la. É tendo isso em mente que a pedagogia histórico-crítica fará, na contramão das outras pedagogias, especificamente da pedagogia nova, uma defesa (acertada) quase intransigente dos conteúdos. Quem foi historicamente negada de acessar a verdade sabe o quanto ela é essencial, inclusive, para superar as próprias condições de exploração. Sem conteudismo, porque não se deixa de fora as relações do conteúdo com a prática social, uma vez que é ela mesma o referencial para a seleção de conteúdos[28]. Sem deixar de priorizar os interesses da criança, mas fazendo o esforço diuturno para nela produzir o sentido coletivo que teve gênese na história para a humanidade se apropriar daquele conhecimento. Um movimento de requalificação do sentido pessoal de estudantes para atiná-lo ao significado socialmente construído daquele conteúdo[29]. Numa relação dialética entre conteúdo, forma e estudante que é própria da educação escolar[30] e, assim, do ensino, é defesa do ensino de conhecimento sistematizado sobre e para a realidade. Saviani ensina:

> [...] contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares nós precisaríamos defender o aprimoramento

28 "Quando a pedagogia histórico-crítica é adjetivada, por seus opositores, como 'conteudista', trata-se da acusação de que a preocupação com o ensino dos conteúdos escolares descuidaria do sentido que esses conteúdos teriam ou não para a vida real dos alunos. A adjetivação pejorativa resumida na palavra 'conteudista' assume o pressuposto de que os conhecimentos podem ser acumulados na mente de um indivíduo sem que isso gere impactos significativos sobre sua prática social. Ocorre que esse pressuposto não resiste a uma análise que, em vez de pautar-se no estabelecimento de relações imediatas e pragmáticas entre pensamento e ação, compreenda as relações, constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepção de mundo e prática social". DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 95-96.

29 "De qualquer maneira, nessa unidade entre motivo e as ações de aprender vislumbra-se a possibilidade de formação da atividade de estudo. A necessidade de aprender, ainda que de forma incipiente, está posta. O objeto dessa necessidade ainda não corresponde ao conteúdo escolar, mas, quando a ação docente está orientada e atenta aos interesses discentes, é possível transformá-los em interesses de estudo. É o que vimos nas ações geradoras de motivos de aprendizagem. Nessas ações, mediadas pelas ações do professor, pode constituir-se a unidade entre o motivo da atividade e os fins das ações, o que indica, também, o movimento de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, na direção da apropriação dos conhecimentos humanos específicos da atividade pedagógica. Esboça-se a formação de uma relação consciente com os objetos do conhecimento e com a própria atividade de estudo. As ações geradoras de motivos de aprendizagem trazem a possibilidade de reconfiguração motivacional em que a busca de conhecimento torna-se um fim". ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 19, n. 3, p. 169-178, jul./set. 2014. p. 176. DOI: 10.1590/S1413-294X2014000300002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/sGsCjVC9rthyH5h3TTzjZKn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 jan. 2022.

30 MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

> exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica na prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta, se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação[31].

A história da educação do povo negro nos mostrou que em muitos momentos, no caso específico do Brasil, a classe dominante branca impediu a população negra e dominada de acessar a escola porque era ciente do poder do conhecimento por ser um meio – de partida, formal – para emancipação nas condições vigentes: em termos pragmáticos, no escravismo, uma possível alforria, e aumento do valor da força de trabalho no capitalismo; em termos políticos, a possibilidade de rebeliões[32]. Nesse sentido, o que concretiza[33] a necessidade histórica da classe proletária brasileira pela verdade e, portanto, pela educação escolar é a falta histórica e sistemática de seu acesso para a população negra brasileira. Não à toa que "a gente combinamos de não morrer"[34]. Nós, negros e

31 SAVIANI, 1999, p. 65-66.

32 A classe dominante tem tanto medo de que saibamos a verdade da realidade que volta e meia usa de mecanismos para escondê-la. No escravismo brasileiro, por exemplo, era terminantemente proibida a menção da revolução haitiana para evitar possíveis replicações.

33 Estou usando aqui o conceito de concreticidade em Karel Kosik, segundo quem "[o conhecimento] é um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *reciproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade". KOSIK, 2002, p. 50.

34 EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 99.

negras, enquanto grupo que se sabe determinado[35] pelas contradições antes do escravismo e agora do capital, por meio da luta e da organização política, oferecemos, maiormente em espaços não formais, acesso ao que foi produzido pela humanidade em termos de conhecimento e arte porque vivemos e sabíamos diuturnamente dessa falta, entre muitas outras, e de seus desdobramentos[36].

A necessidade guia, em alguma medida, a reprodução de conhecimento sistemático em uma instituição – a escola – e precisa ser, com todas as mediações, uma necessidade interessada por um povo, com classe, raça e outras determinações. O interesse do povo deve estruturar a produção da humanidade popular na escola. Temos total acordo com Saviani, nesse sentido, porque nosso povo se organizou politicamente em quilombos e, pela via do trabalho, ensinou uma comunidade a produzir em abundância um tesouro coletivo que lhes permitiu viver e se proteger das tentativas de destruição pela classe senhorial. Por isso, ali pulsava a necessidade do conhecimento da realidade natural, social e política. Não estava na sua forma escolar, mas ali estava uma forma de educação, na tentativa de mediação na realidade concreta cuja necessidade residia duplamente na sobrevivência contingente e, ao mesmo tempo, na sobrevivência continuada. Era preciso aprender o necessário para viver a vida livre e sobreviver aos ataques dos senhores e, para seguir existindo enquanto comunidade livre, o quilombo precisava ensinar as futuras gerações – ainda que pelo trabalho – a forma de vida que ali se praticava. Saviani explica:

> se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo[37].

35 Aqui estou usando deliberadamente o conceito de grupo específico de Clóvis Moura quem procurou, "com esse termo, designar, do ponto de vista interno do grupo, os padrões de comportamento criados a partir do momento em que seus membros se sentem considerados e avaliados através de sua *marca* pela sociedade. Em outras palavras: o *grupo diferenciado* tem suas diferenças aquilatadas pelos valores da sociedade de classes, enquanto o mesmo grupo passa a ser específico na medida em que ele próprio sente essa diferença e, a partir daí, procura criar mecanismos de defesa capazes de conservá-lo *específico* ou mecanismos de integração na sociedade. O *grupo diferenciado*, por isso, é identificado. O *grupo específico*, por seu turno, *se* identifica". MOURA, 2019, p. 148-149.

36 Esse debate ganhará corpo no Capítulo 4.

37 SAVIANI, 2007, p. 154.

Estou seguro de que não foram só homens, mas também crianças, mulheres – cis e trans[38] – tinham sua ontoprodução coincidente com sua formação. Com essa ressalva, há de se concordar com Dermeval, especialmente quando se considera que daí, dessa coincidência da formação da pessoa com o trabalho, surgem mais necessidades que, por vezes, podem não estar dadas no trabalho assim *per se*. Apesar de uma antítese ao escravismo, os quilombos ainda estavam atravessados pelas contradições desse sistema. As riquezas espirituais e materiais, em diversidade e profundidade, ainda eram de posse da classe senhorial branca e, por assim o ser, se encontravam afora do quilombo.

Isso não quer dizer que quilombos não desenvolveram conhecimento da realidade, mas, ainda assim, este era mais carente frente aos conhecimentos produzidos pela classe senhorial, simplesmente porque esta tinha a posse da base material – do dinheiro ao que havia de mais desenvolvido em termos de conhecimento. Além disso, cabe lembrar que a necessidade de manter sua liberdade movia o quilombo. Como era pelo trabalho que as condições de ser livre se realizavam para o quilombo, cada sobrevivente buscaria extrair o possível da sua realidade para manter o quilombo vivo. A transformação da realidade na intenção de manter a comunidade viva movia o quilombo e, como, para tal, era preciso conhecimentos da realidade, a ela que a quilombola recorreria. Dava-se aí um processo de mediação da realidade, da prática social global – partindo dela, por ela e para retornar até ela e modificá-la segundo os seus interesses de classe. É, assim, um processo educativo histórico-crítico, no particular da educação não formal. Só para constar nos autos, Saviani, para termos a educação escolar como referente:

> pode-se concluir, então, que, pela *mediação* do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração

38 Conheça a história da congolesa travesti escravizada na Cidade do Salvador, Xica Manicongo, registrada pelo trabalho extensivo do antropólogo Luiz Mott que foi revisitado pela professora e psicóloga Jaqueline Gomes de Jesus aqui: JESUS, Jaqueline Gomes de. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 250-260, jan./abr. 2019. DOI :10.12957/redoc.2019.41817. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/41817/29703. Acesso em: 7 jan. 2022. Sei do debate do anacronismo conceitual, mas a minha posição é de que, apesar de a categoria travesti não ter existido *ipsis verbis* no Brasil Colônia, ela foi resultante das lutas das descendentes latino-amefricanas de dona Xica Manicongo e, por isso, melhor explica respeitosamente a sua existência em um período durante o qual mesmo seu real nome foi embargado pelo cistema escravista. Para uma primeira aproximação ao debate transfeminista, recomendo: JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero*: conceitos e termos. 2. ed. Brasília, DF : [s. n.], 2012; PALHA, Amanda. Transfeminismo e construção revolucionária. *Revista Boitempo*, [*s. l.*], n. 33, p. 11-18, 2019.

> qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica, e não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela *mediação* da ação pedagógica. Desse modo, uma vez que somos, como agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente[39].

Cabe lembrar que a transformação da realidade poderia ocorrer em diferentes níveis: recorrer às plantas das imediações para buscar remédios, reconhecendo espécies análogas às do seu país de origem; fazer câmbios com aliados que estavam dentro do sistema – trocas de alimentos por armas de fogo, por exemplo; assaltos em vilarejos...

Ah, vale ressaltar também que não quero, com isso, dizer que as determinantes concernentes à educação e à didática a nível não escolar que se expressam nos quilombos são mais complexas do que as que encontramos a nível escolar hoje. Apesar da natureza do trabalho educativo ser presente nas duas, a especificidade é diferente: ambos se caracterizam pela mediação na prática social, mas em um caso – a educação nos quilombos – coincide com o trabalho e, no outro, não, apesar de ter o trabalho como fundamento.

Porém, é preciso lembrar que o capitalismo dependente também vem sendo marcado por iniciativas negras de educação. Cientes da sua condição racializada de classe, sabem não ter a posse do conhecimento em sua profundidade (já que estão nas mãos do capitalista), além de terem em conta que suas habilidades cognitivas foram constantemente inferiorizadas ao longo da história pela ideologia do racismo criada pelas classes dirigentes. Em função da falta de acesso, ou acesso precarizado ao conhecimento, negros e negras também se organizaram politicamente no contexto capitalista para prover esse acesso de modo mais qualificado aos seus. Seja pela via da Imprensa Negra, dos cursos formativos da FNB, das experiências educativas e artísticas no TEN, nos blocos afros e nos quilombos educacionais de hoje, a educação sempre foi interesse basilar da população negra. Não saberia disso se não fosse o sociólogo Sales Augusto dos Santos, de quem é a tese que sigo ratificando:

39 SAVIANI, 2019b, p. 181.

> a perenidade da educação nas propostas elencadas pelos movimentos negros brasileiros já no nascedouro da República, antes de se constituir em samba de uma nota só, revela o papel instituinte do processo educacional na aparição do humano. Mais do que formação técnica, a educação nos fornece o passaporte para o ingresso na cidadania plena, é o fator primário do desenvolvimento social, categoria decisiva para a biografia de qualquer pessoa, capaz de tirá-la das margens da sociedade. Desse modo, era de se esperar que a educação fosse tomada como eixo indispensável para suplantar o racismo e para a inclusão da população negra na vida nacional. Inegavelmente, a reivindicação por educação formal tornou-se cláusula pétrea na agenda dos movimentos negros[40].

É preciso contextualizar essa citação. Numa primeira leitura, é possível que se veja uma inclinação – seja do sociólogo ou dos movimentos negros – a uma perspectiva não crítica da educação, a que coloca na escola o poder máximo de transformação da realidade social[41]. Porém, como vimos, após a abolição, a população negra não tinha nada. Não à toa que uma das primeiras categorias de trabalho maiormente negra era a de ganhadores e ganhadeiras, um análogo ao que chamamos hoje de vendedor ambulante. Elementos básicos para inserção na sociedade, tais como terra, educação formal e conhecimento da própria história nos faltavam. Muito faltava, menos o nosso eu orgânico, passível de ser explorado. Nina Simone canta:

> Num tenho casa, nem sapato
> Num tenho grana, nem classe
> Num tenho amigos, não fui pra escola
> Nada pra vestir, lugar pra ficar
>
> Num tenho pai e nem mãe
> Num tenho filhos e nem irmã
> Num tenho terra, num tenho fé
> Num tenho toque e nem deus
> Num tenho amor
>
> [...]
>
> Mas o que eu tenho?
> Xô dizer o que eu tenho
> Que ninguém vai roubar

40 SANTOS, 2014, p. 123.

41 SAVIANI, 1999.

Tenho meus cabelos na minha cabeça
Tenho meu cérebro, minhas orelhas
Tenho meus olhos, meu nariz
Tenho minha boca e meu sorriso

[...]

Tenho meus braços, minhas mãos
Meus dedos, minhas pernas
Tenho meus pés, meus dedos dos pés
Meu fígado, meu sangre

Tenho vida.
Eu tenho minha vida[42].

A gente só tinha a própria pele. Quando muito, algumas *avis raras* que tinham tido um senhor menos desgraçado e permitiu o acesso à educação formal ensinavam aos seus e às suas camaradas as primeiras letras e noções de aritmética. É nesse contexto de ausência extrema de educação formal que a educação começa a ser um interesse para a população negra. É instrumental? Sim, mas sempre foi para todos e todas que têm em si a marca do proletariado. Porém, sobretudo, há um esforço nessas organizações negras de priorizar o entendimento da realidade visando a uma superação da sociedade racista e colonialista que lhes gritaram negros[43]. Por isso, a verdade do conhecimento – por estar muitas vezes em falta – é do interesse da população negra e sua privação a esse grupo específico legou carências históricas no campo educacional para o conjunto da população brasileira.

Tudo faltou. Nem mesmo ao conhecimento de nossa história tivemos acesso.

A história da educação do povo negro se estrutura em torno da necessidade do conhecimento sistematizado. Estou convencido, portanto, de que a história da educação da população negra é a chave para compreender a educação escolar brasileira porque foi em nossa história que a necessidade da verdade – *ergo*, da

42 AIN'T Got No, I Got Life. Intérprete: Nina Simone. Compositor: Galt MacDermot, Gerome Ragni e James Rado. [*S. l.*: *s. n.*, 19--]. 1 vídeo (4 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DtJzr1Wcy_s. Acesso em: 7 jan. 2022, tradução nossa. Por favor, ouça o original porque minha tradução não faz jus à interpretação de Ms. Simone.

43 ME GRITARON Negra. Intérprete: Victoria Santa Cruz. [*S. l. s. n.*, 19--]. 1 vídeo (3 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg. Acesso em: 7 jan. 2022.

escola – se expressou em maior complexidade[44]. Porém, no nosso limitado conhecimento, esse debate tem sido pouco apropriado pela pedagogia histórico-crítica.

Conheço poucos trabalhos que procuraram fazer um debate sintético com fins não contrapositivos dentro da pedagogia histórico-crítica sobre os assuntos ditos "identitários", "pós-modernos", "particularistas". Aliás, há casos que, numa atitude antidialética, se rejeita por completo essas teorias com a justificativa que, independentemente do que propunham, não há alguma contribuição que possam dar para a pedagogia histórico-crítica. Newton Duarte pensa assim. Para ele, as ditas teorias pós-modernas "[...] nada tem a contribuir para o enriquecimento teórico do marxismo ou para uma mobilização social que produza mudanças substanciais nos processos econômicos, políticos e culturais da atualidade"[45]. Não concordo com esse posicionamento. Saviani teria de rejeitar, de partida, a pedagogia tradicional e a pedagogia escolanovista em seu movimento de pré-síntese da pedagogia histórico-crítica?

As primeiras pesquisas da pedagogia histórico-crítica que se aproximam do tema focam mais nas categorias de cultura e individualidade, com o interesse de elaborar uma crítica ao multiculturalismo, expressão do pós-modernismo, e a sua influência nas teorias educacionais, sobretudo as de currículo[46]. Por conta desse objetivo de apresentar apenas uma forte contraposição ao tema, fazem o movimento de análise e aí param. Digo que param na análise porque, no suposto momento da síntese, são retomadas elaborações que já estavam dadas no campo, não havendo produção teórica qualitativamente diferente frente ao pré-existente, apesar do esforço quantitativo em termos de páginas produzidas e tintas gastas. Para não ser completamente injusto, como a análise proposta não

44 "[...] a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica. Mas essa análise, apoiada na dialética entre o lógico e o histórico, só se realiza de forma verdadeiramente esclarecedora do objeto investigado se for apoiada numa perspectiva crítica, isto é, se for realizada a crítica daquilo que esteja sendo tomado como a forma mais desenvolvida. Se não houver essa perspectiva crítica, a análise histórica torna-se um recurso de legitimação da situação atual, deixando de ser uma forma de compreender melhor as possibilidades de transformação dessa situação". DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 71, jul. 2000, p. 102-103. DOI: 10.1590/S0101-73302000000200004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 jan. 2022.

45 DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. *In*: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 197-218, p. 199-200.

46 A primeira análise notória sobre isso está em: MALANCHEN, Júlia. *Cultura, conhecimento e currículo*: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

estava dada no início, mas veio a existir no final, podemos dizer que a síntese desses trabalhos é a própria análise.

Em *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*, Júlia Malanchen faz um esforço para "[...] desenvolver contribuições para uma teoria do currículo, contrastando tais contribuições com a teoria multiculturalista do currículo, que tem embasado a elaboração de documentos oficiais da educação brasileira"[47]. Para quem não conhece o texto, ele é um produto da pesquisa de doutorado da professora, um trabalho teórico que se organiza em quatro capítulos: dois destinados a uma análise histórica e crítica das políticas curriculares nacionais, um para introduzir o debate sobre o conceito de cultura na perspectiva marxista e, por fim, elenca contribuições para uma teoria curricular no campo da pedagogia histórico-crítica.

Os dois primeiros capítulos, além da análise, servem para situar o objeto de pesquisa da cientista na sua problematicidade, "[...] uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente"[48]. A autora se depara com sua primeira necessidade na implementação do currículo da rede de ensino em que trabalhava, a qual se vê com pouca ou nenhuma referência teórica sobre currículo na perspectiva pedagógica histórico-crítica lá adotada[49]. Como a documentação orientadora de currículo da região era majoritariamente multiculturalista, a investigadora decidiu estudar a influência da perspectiva multicultural nos documentos oficiais, elaborando uma crítica e, ao mesmo tempo, para sanar as necessidades bibliográficas, desenvolver elementos teóricos para uma concepção histórico-crítica de currículo escolar.

Desde o início de seu trabalho[50], corretamente, a pesquisadora vai diferenciar teoricamente a pedagogia histórico-crítica e o multiculturalismo, evidenciando

47 MALANCHEN, 2016, p. 2.

48 SAVIANI, Dermeval. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a. p. 19.

49 "O currículo da cidade de Cascavel teve como referencial teórico o materialismo histórico e dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Em virtude de tal opção teórica, encontramos diversas dificuldades ao longo do processo de discussão e elaboração da proposta curricular. *Um dos principais obstáculos foi a falta de referências bibliográficas para a definição de elementos importantes do currículo com base na concepção teórica adotada que contribuíssem para a seleção de conteúdos nas diversas disciplinas*". MALANCHEN, *op. cit.*, p. 1-2, grifo nosso.

50 "Se, por um lado, a questão do currículo escolar assumiu posição de grande destaque na educação brasileira a partir da década de 1990, por outro, as concepções de currículo, conhecimento e cultura que conquistaram hegemonia no período apontam para a desvalorização do conhecimento objetivo e para o esfacelamento do currículo. Vale destacar que a contribuição de nosso trabalho para a pedagogia histórico-crítica, integrante de uma teoria marxista, é reafirmar que essa pedagogia coloca-se

os vínculos da primeira teoria ao materialismo histórico-dialético e da segunda ao pós-modernismo[51]. Para fortalecer sua análise crítica da teoria multicultural, a autora demonstrará a referida como sendo um dos braços ideológicos do neoliberalismo, defensor do capitalismo. No caso específico do multiculturalismo, esse apoio ao capitalismo se dá pela negação da ciência. Nas palavras de Malanchen:

> [...] a fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade[52].

Até aí, a crítica me parece bem acertada. Afinal, é de nosso interesse defender a verdade e, por isso, é nosso dever expor quem a barra e quais são os seus mecanismos. O argumento segue: para essas teorias hegemônicas, "[...] tal cientificismo [é] uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada [e, por isso], deve-se [...] ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade mediata, ou seja, a cultura de cada grupo"[53]. É uma crítica forte e que se mantém em muitos momentos[54] do texto.

Há trechos de documentos (e/ou) multiculturalistas fazendo denúncias sérias de racismo, apagamento cultural, dominação neocolonialista – que é, no seu coração, imperialista e liberal[55] – e, além disso, fazendo uma tentativa de historicizar no seio da luta anticolonial pela memória dos condenados e condenadas da Terra o que se ensina na escola.

Essas denúncias são problemas reais pulsando nos documentos e referências avaliados pela pesquisadora, parecendo, assim, serem elementos cardíacos de seu objeto em termos de problematicidade.

---

na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados com base para a organização de um currículo escolar". MALANCHEN, 2016, p. 8.

51 Devo demonstrar isso ainda neste capítulo, mas na seção dedicada ao multiculturalismo. Oportunamente, é lá que contextualizo melhor o que estamos entendendo por pós-modernismo. Havendo dúvidas aqui, queira, por favor, se reportar a essa seção.

52 MALANCHEN, *op. cit*., p. 19.

53 *Ibid.*, p. 19.

54 *Ibid.*, *passim*. Estes exemplares não são exaustivos, apesar de parecer.

55 CABRAL, Amílcar. A arma da teoria. *In*: MANOEL, Jones; FAZZIO, Gabriel Landi (org.). *Revolução africana*: uma antologia do pensamento marxista. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. p. 127-171, a esse respeito.

Porém, em face da problematicidade atrelada a essas questões, escolhe-se o zombeteio, empregando, como forma de crítica, o léxico multicultural contra os multiculturalistas. É assertivo, é provocativo, mas não poderia parar aí. Karel Kosik já avisou que este tipo de conhecimento, o analógico, pela via da forma da palavra e, por isso, da lógica formal, é ainda superficial, servindo pouco para desvelar o objeto na sua concreticidade[56]. O deboche é apenas o primeiro passo e ficar nele pode custar caro às pesquisas marxistas que enfrentam o debate das opressões porque podem prescindir deliberadamente de uma análise histórica do movimento de lutas de classe nas suas múltiplas expressões concretas que evidenciariam as (parcialmente) acertadas denúncias feitas pelo multiculturalismo. Este é um exemplo:

> salientamos, porém, que não desejamos de modo algum criticar ou desvalorizar a luta de movimentos contra as diversas maneiras de preconceito, descriminação[57] e exclusão social e cultural. Não é o objetivo desse trabalho a análise das características desses movimentos, suas conquistas, seus avanços e suas contradições. Limitamo-nos a problematizar as implicações da adoção generalizada do relativismo cultural para os currículos escolares[58].

Entendemos os limites do objetivo de uma pesquisa, até porque eles podem ser definidos inclusive por questões acima da pesquisa, especialmente considerando o produtivismo que marca a nossa academia. Porém, não há como fugir do próprio movimento do objeto, que se desvela para nós por meio da aproximação que fazemos de sua história e, mais simples e especificamente, dos termos que aparecem com certa frequência nos textos lidos e citados por um autor.

Quem são esses subalternos de quem os multiculturalistas tão falando? A ciência seria mesmo eurocêntrica? O que é isso eurocentrismo? Por que insistem tanto em falar de preconceito na educação escolar? De discriminação? De racismo? Quais são os movimentos sociais por trás desse debate? Qual é a posição deles a respeito da educação escolar? Por que se diz que o currículo é colonialista? Aliás, o que é colonialismo?

56 "As analogias estruturais determinam o ponto de partida de um mais profundo exame da *especificidade* dos fenômenos". KOSIK, 2002, p. 46.

57 Assim está no original.

58 MALANCHEN, 2016, p. 47.

Em uma primeira aproximação, é preciso enunciar e ter muito clara as respostas para essas perguntas simplesmente porque elas aparecem com certa força no objeto investigado pela autora. Numa aproximação mais específica, pensando no particular histórico-político dessas questões que aparecem nos documentos, elas dão indícios de luta antissistêmica. Se estudamos uma teoria que se sabe contra-hegemônica e revolucionária, precisamos mergulhar nessa história de lutas populares e, como o camarada Lênin nos ensinou, aprender com elas. Até porque

> o marxismo não se limita em nenhum caso às formas de luta possíveis e existentes apenas num dado momento, reconhecendo a *inevitabilidade* de novas formas de luta, desconhecidas dos participantes do período dado, com a modificação da conjuntura social dada. O marxismo neste aspecto *aprende*, se assim nós podemos exprimir, com a prática das massas, está longe da pretensão de *ensinar* às massas formas de luta inventadas por 'sistematizadores' de gabinete[59].

No específico da luta antirracista e anticolonial brasileira, é preciso reconhecer a dimensão educadora do movimento negro, como Nilma Lino Gomes nos ensinou, e com ele aprender com os conhecimentos que foram gestados na luta. Se não aprendemos da luta, lutaremos como? Professora Nilma com a palavra:

> uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção de igualdade racial teriam sido construídas e implementadas[60].

É claro que penso – pensamos – isso com mediação da teoria, mas a realidade é, ela mesma, o ponto de partida e de chegada inclusive do processo de sistematização teórica. Não reconhecer o histórico de lutas da classe trabalhadora *real*, no conjunto de suas particularidades, é dar um tiro no idealismo, mas acabar

59 LÊNIN, Vladimir Ilitch. *A Guerra das guerrilhas*. [*S. l.*: 20--]. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/lenin/1906/09/30.htm. Acesso: 13 jan. 2022.

60 GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 19-20.

matando o materialismo. Resultado disso é, como colocou Lênin, restringir o marxismo a um só tipo de luta, como a Saviani idealiza – no sentido filosófico da palavra – aqui:

> com efeito, os índios, os negros, os trabalhadores do campo e da cidade, os professores e especialistas em educação, antes de serem índios, negros, agricultores sem-terra, operários e professores, são seres humanos submetidos a condições de exploração pela forma social do capital[61].

Ou, também, aqui:

> em uma análise à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, esses ideais multiculturalistas, embora propaguem a defesa de uma melhor educação, trazem um modelo de currículo que valoriza apenas determinados grupos, de forma fragmentada, defendendo interesses individuais e não coletivos. Para PHC, a luta não deve ser de grupos, mas de classes, ou seja, a classe trabalhadora precisa romper com o processo de exploração pelo qual passa, para que tenha uma real transformação social. Dessa maneira, os outros grupos também seriam contemplados[62].

Eu não sou ora negro, ora trabalhador, ora LGBTQIAPN+[63]. Também não consigo colocar tudo isso em suspensão: esquecer que sou negro porque, fundamentalmente, sou trabalhador? Não dá. Na minha singularidade, manifesto atravessamentos concretos e contraditórios da estrutura capitalista dependente do racismo e da LGBTQIAPN+fobia. Sou síntese de múltiplas determinações. Dizer que a luta é de classes e ponto é negar a emancipação de pessoas como eu – composição majoritária da classe trabalhadora brasileira, inclusive – pela luta porque deixa de fora elementos que dão concretude à experiência de classe que nos interpela diuturnamente. Numa síntese de cunho epistemológico, tornar deliberadamente primário o fator econômico é sociologismo e não marxismo. Com a palavra, Karel Kosik:

61 SAVIANI, 2019b, p. 158.

62 LEONARDO, Adriany de Morais; PUREZA, Demilto Yamaguchi da; HACK, Cássia. Multiculturalismo e alfabetização sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *Revista Cocar*, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-17, 2021. p. 7. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4111/2141. Acesso em: 13 jan. 2022.

63 Sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não binárias e mais.

> a distinção entre estrutura econômica (marxismo) e fator econômico (sociologismo) fornece o pressuposto para que o primado da economia na vida social possa ser demonstrado e cientificamente comprovado. A teoria dos fatores assevera que um fator privilegiado, a economia, determina todos os outros – como o estado, o direito, a arte, a política, a moral – mas deixa de lado o problema de como surge e se configura o complexo social, isto é, a sociedade como formação econômica; e pressupõe a existência de tal formação como fato já dado, como forma exterior, ou como campo onde um fator privilegiado determina todos os outros. A teoria materialista, *ao contrário*, parte do conceito de que *o complexo social (a formação econômico-social) é formado e constituído pela estrutura econômica. A estrutura econômica forma a unidade e a conexão de todas as esferas da vida social*[64].

Não só entendo como endosso pesquisadores que afirmam que a inteira posse dos meios de produção para uns e da própria pele para outros estrutura as relações sociais é estruturante das relações sociais, mas a análise não para aí porque isso é a forma geral de mediação das relações sociais no capitalismo. É o todo abstrato. Porém, essa forma geral é a base de um conjunto de outras esferas da realidade social, bem como suas respectivas relações e são essas esferas[65], relações que, reciprocamente, universalizam e especificam essa estrutura social. Precisamos, portanto, para entender concretamente o fenômeno educativo na sociedade, analisá-lo no conjunto das esferas sociais que o interpenetram nos ditames da forma geral no movimento da história e não reduzir os atravessamentos sociais do fenômeno educativo à forma geral. Até porque

> o marxismo não é um materialismo mecânico que pretenda reduzir a consciência social, a filosofia e a arte a 'condições econômicas' e cuja atividade analítica se fundamente, por isso, no desmascaramento das formas espirituais. Ao contrário, a dialética demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. *Não reduz a consciência às condições dadas*;

64 KOSIK, 2002, p. 116.

65 Aqui não estou usando a palavra "esfera" à toa, nem como uma analogia à ideia de "múltiplas realidades". Faço referência à concepção ontológica de Lukács da realidade social como um complexo de complexos. Para uma introdução a essa concepção, fineza se reportar a: LARA, Ricardo. Introdução aos complexos categoriais do ser social. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 36, p. 269-292, 2015. DOI: 10.12957/rep.2015.21072. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/21072/15721. Acesso em: 13 jan. 2022.

> concentra a atenção no processo ao longo do qual *o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido*[66].

Se abrimos mão dessa processualidade, historicidade típica dos nossos objetos de estudo, da produção e reprodução objetiva e subjetiva da/na prática social, incorremos em análises parciais, vãs totalidades, no dizer de Kosik. Como alguns autores não se propõem a dar concretude à classe trabalhadora de que tanto se fala, a tendência é lutar pelo ideal, hegemonicamente universalizado: o trabalhador branco de macacão. Pela via desse argumento, a defesa da universalidade da luta não vem como mediação do particular dos avanços políticos dos movimentos sociais, coletivos partidários ou até mesmo pensando no partido[67] como esse organismo que centralizaria as lutas, movimentos e coletivos, colocando-os no horizonte da humanização coletiva e da destruição do sistema capitalista, mas sim como defesa identitária da humanidade em abstrato. Um exemplo:

> é necessária, portanto, uma luta organizada coletivamente. A luta deve ser da humanidade como um todo, e não de grupos fragmentados, pois só assim atingiremos o objetivo principal: a transformação social radical[68].

Um outro exemplo:

> diante deste contexto podemos afirmar que os pensamentos pós-moderno e pós-estruturalista ao analisarem a questão da diferença operam a partir de um princípio que alça o singular à condição de universal sem que estabeleçam as necessárias mediações. Suprime-se, assim, a categoria da particularidade. Não podemos isolar os indivíduos em suas identidades cambiantes, mas perceber que a análise de sua inserção em

66 KOSIK, 2002, p. 124, grifo nosso.

67 A minha concepção de partido tem seu fundamento no leninismo, muito similar ao que Carlos Marighella sintetizou aqui: MARIGHELLA, Carlos. O que é o nosso Partido? *Tribuna Popular*, [*s. l.*], n. 61, 31 jul. 1945. Disponível em: https://traduagindo.com/2020/10/13/carlos-marighella-o-que-e-o-nosso-partido/. Acesso em: 13 jan. 2022. Para um aprofundamento, você pode ler: CABRAL, Amílcar. Not everyone is of the *party. In*: CABRAL, Amílcar. *Unity and Struggle*: speeches and writings. Nova Iorque: Monthly Review Press, 1979. Tradução disponível em: https://traduagindo.com/2020/10/05/amilcar-cabral-nem-toda-gente-do-partido/. Acesso em: 13 jan. 2022; CABRAL, Amílcar. Apply party principles in practice. *In*: CABRAL, Amílcar. *Unity and Struggle*: speeches and writings. Nova Iorque: Monthly Review Press, 1979. Tradução disponível em: https://traduagindo.com/2021/10/08/amilcar-cabral-aplicar-na-pratica-os-principios-do-partido/. Acesso em: 13 jan. 2022.

68 MALANCHEN, 2016, p. 86.

> uma determinada estrutura social requer a compreensão da categoria classe social como essencial[69].

O porquê de ser identitária? Silvio de Almeida responde:

> por outro lado, se o identitarismo é um problema para quaisquer pleitos emancipatórios, a recusa apriorística da identidade também o é. Há uma esquerda 'anti-identitária' que pode ser tão ou mais benéfica ao neoliberalismo como os mais convictos identitaristas. O anti-identitarismo está no discurso de uma esquerda que se diz 'tradicional', 'raiz', e considera que a identidade e as questões a ela relacionadas são desviantes 'do plano puramente econômico'. Tratar de identidade só serve para dividir a 'classe trabalhadora', costumam afirmar. Uma classe trabalhadora coesa, indivisa e sem contradições só existe em abstrações mentais originadas de leituras quase evangélicas dos textos de Marx e Engels (cujos escritos partem da observação da classe trabalhadora real). Daí podemos ver que ser 'anti' qualquer coisa é pautar-se, ainda que na chave da recusa, por aquilo que se quer negar. Em outros termos: a esquerda 'tradicional' e 'classista' é igualmente identitarista e, portanto, antirrevolucionária. Sua marca é a incapacidade de se conectar com o cotidiano de sofrimento, humilhação e privação de trabalhadores e trabalhadoras que não estão na universidade, que não participam de rodas de conversa, que sequer sabem falar direito a língua de seus patrões. Paradoxalmente, a identidade dessa esquerda não identitária é assumir uma identidade 'de classe', uma classe totalmente apartada da realidade[70].

O identitarismo de classe é, às vezes, explícito ao ponto de encontrarmos pesquisas[71] no campo da pedagogia histórico-crítica fazendo a crítica ao identitarismo do multiculturalismo, mas instauram um silêncio sobre o problema de nós, marxistas, reduzirmos a questão social à identidade de classe, não apreendendo materialmente as dinâmicas sociais na sua concreticidade e, portanto,

69 SILVA, Robson Amaral da. Para além dos discursos pós-estruturalista e pós-moderno sobre a diferença: educação escolar e pedagogia marxista. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 15, n. 65, p. 280-287, out. 2015. p. 289. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642711/10190. Acesso em: 6 dez. 2021.

70 ALMEIDA, Silvio Luiz de. Prefácio da edição brasileira. *In*: HAIDER, Asad. *Armadilhas da identidade*: raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019a. p. 7-20.

71 MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). *Pedagogia histórico-crítica*: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 109-146; LEONARDO *et. al*., 2021; MALANCHEN, 2016; SILVA, *op. cit.*

universalmente. Perpetramos, nos termos de Silvio de Almeida, um identitarismo de classe.

Se o objetivo é uma pedagogia da e pela classe trabalhadora, tendo a revolução como horizonte; se é a classe trabalhadora a classe revolucionária, sua história é incontornável e mais indispensável ainda é sua história de lutas, sobretudo para a compreensão e posterior realização de nossos interesses históricos. No específico do Brasil, quem quer apagar a cor negra dessa luta são os democratas raciais que, época após época, visam renovar essa ideologia neutralizadora de conflitos. A luta de classes no Brasil é concreta na riqueza relacional e contraditória das particularidades que a totalizam – subdesenvolvimento, dependência, autoritarismo, coronelismo, colonialismo, racismo, machismo... para falar de algumas – e ajudam a superar a abstratividade que a luta de classes carrega na sua genericidade[72]. Com um uso emocionante da anáfora, o camarada Solano Trindade sintetiza esses meandros sócio-históricos num poema para a camarada Ana Montenegro:

Tem gente
morrendo
No seco Nordeste
Tem gente morrendo
Nas secas estradas
Tem gente morrendo
de fome e de sede
Tem gente morrendo
Ana
Tem gente morrendo

Tem gente morrendo
Nos campos de guerra
Tem gente morrendo
Nos campos de paz
Tem gente morrendo
De escravidão
Tem gente morrendo
Ana
Tem gente morrendo

72 "O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno/ da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto". KOSIK, 2002, p. 37.

Tem gente morrendo
De angústia e de medo
Tem gente morrendo
De falta de amor
Tem gente morrendo
De ódio e de dor
Tem gente morrendo
Ana
Tem gente morrendo

Tem gente morrendo
Nas prisões infectas
Tem gente morrendo
Porque quer trabalho
Tem gente morrendo
Pedindo justiça
Tem gente morrendo
Ana
Tem gente morrendo...

Sim Ana
Tem gente morrendo...[73]

Negar dimensões da realidade como o território, a raça, o histórico escravista da sociedade brasileira de classes como escancara Solano em seu poema é negar a luta de classes na sua forma concreta ou, inversamente, é ser partidário de uma luta de classes ideal, lobotomizada, crua, mecânica. Qual respaldo essa afirmação tem? Uma delas é o fato de que muitas determinações da classe trabalhadora, *stricto sensu*, serem provenientes dessas dimensões. Clóvis Moura demonstrou como o racismo atua para enfraquecer o conjunto da classe trabalhadora no alvorecer do capitalismo brasileiro, com a pessoa negra a mais aflita:

> atuando concomitantemente no plano ideológico e político, as elites intelectuais elaboraram e desenvolveram a ideologia do racismo como arma justificadora dessa estratégia, qualificando o trabalhador nacional não branco de um modo geral, e o negro em particular, como incapazes de enfrentar os desafios da nova etapa de organização do trabalho que se apresentava com o fim da escravidão[74].

73 TRINDADE, Solano. Tem gente morrendo, Ana. *In*: TRINDADE, Solano. *O poeta do povo*. São Paulo: Cantos e Prantos Editora, 1999. p. 109.

74 MOURA, 2014a, p. 151.

Desenvolvendo esse argumento lá para o final da *Dialética*, ele joga a pá de cal no falso debate "raça ou classe", mostrando como o colonialismo e, mais especificamente, o racismo dão o tom dos elementos constitutivos do capitalismo dependente brasileiro, sendo impossível contornar este para entender aquele e vice-versa:

> além do mais, após o 13 de Maio e o sistema de marginalização social que se seguiu, colocaram-no [o negro] como *igual perante a lei*, como se, no cotidiano da sociedade competitiva (capitalismo dependente) que se criou, esse princípio ou norma não passasse de um mito protetor para esconder desigualdades sociais, econômicas e étnicas. O Negro foi obrigado a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas. Podemos dizer que os problemas de raça e classe se imbricam nesse processo de competição do Negro pois o interesse das classes dominantes é vê-lo marginalizado para baixar os salários dos trabalhadores no seu conjunto[75].

Clóvis demonstra para nós que entender o racismo e o escravismo nos ajuda a entender as dinâmicas sociais das classes no Brasil e, especificamente, quais as táticas e a estratégia da classe dominante para enfraquecer uma classe dominada majoritariamente negra, dando prejuízo para todos e todas – independente da cor, mas dependente – no seu conjunto. Pautar a luta anticapitalista é pautar uma luta pelo poder popular, tendo em mente, no contexto brasileiro, o reflexo de seu povo concreto: uma classe trabalhadora majoritariamente negra e indígena.

Há um esforço de dar maior concreticidade à luta de classe na sua especificidade por muitos organismos políticos mais à esquerda. É o exemplo do PCB que, em um manifesto de solidariedade à comunidade trans[76], dá encaminhamentos potentes para pensar o papel da militância comunista para compreender com horizonte de superação da sociedade de classes na sua generalidade, no específico da comunidade trans e travesti brasileira. Destaco aqui um trecho que representa bem essa lição de método e tática política:

75 MOURA, 2014a, p. 219.

76 Este exemplo não é raridade. Para maiores conhecimentos das atividades do partidão, entrar em contato pelas mídias sociais dos comitês regionais e dos respectivos coletivos partidários do PCB.

> quando apresentamos o dado no sentido de o Brasil ser o país com o maior índice de assassinato de pessoas trans, nossa intenção não é de direcionar a luta para a mera equiparação aos países com índices mais baixos de transfobia e trans feminicídio. *A questão também é que para compreendermos o presente em sua totalidade e, alterando-o, construirmos o futuro, devemos utilizar o método materialista histórico-dialético, o qual, por sua vez, exige de cada militante comunista disciplina e comprometimento para conhecer a história e organizar a classe trabalhadora, em todos os seus aspectos e formas de ser, tendo como pontos de partida e chegada o seu segmento mais explorado-oprimido.* Caso contrário, a militância não estará considerando a classe trabalhadora em toda sua realidade, riqueza e complexidade e será incapaz de dirigir a luta contra a burguesia e seus aparatos de dominação[77].

Enquanto docentes que querem contribuir para a superação da sociedade de classes com o horizonte comunista, é nosso dever mínimo, pedagógico e político, fazer essa tarefa coletiva de captar a classe trabalhadora na sua riqueza contraditória, que se impregna pela via da história. Aliás, fora da história, a pauta da luta de classes vira verbalismo e a defesa da classe trabalhadora se converte em identitarismo.

Essa concepção abstrata/concreta de classe trabalhadora não se realiza apenas em proposições gerais, mas também possui implicações teórico-metodológicas para a pedagogia. A esse respeito, no específico de uma teoria histórico-crítica de currículo, o que temos até então enquanto critério de seleção de conteúdos é o conceito de clássico. Para garantir a integridade do argumento, cito-o em destaque:

> quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de 'clássico'. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode,

77 PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. *Manifesto de solidariedade trans*. [*S. l.*], 28 jan. 2022. grifo nosso. Disponível em: https://pcb.org.br/portal2/28305/manifesto-de-solidariedade-trans/. Acesso em: 18 jan. 2022.

> pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico[78].

Em outro momento, Dermeval Saviani também define clássico como "aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto"[79]. Isso, para mim, é deixar mais clara a dimensão temporal, histórica do que se considera clássico. Juliana Campregher Pasqualini é quem levanta esse debate para o nosso campo, lembrando-nos de que, se o clássico carrega uma dimensão histórica, ele não está isento de contradições. Em outras palavras, a luta de classes, nas suas múltiplas expressões, também influencia quais conhecimentos resistem no tempo e quais não. Pasqualini com a palavra:

> tendo como aporte teórico-filosófico o materialismo histórico-dialético, não é cabível se considerar o clássico como objetivação cultural neutra, nem objeto de consenso; é preciso reconhecê-lo sujeito à disputa de interesses políticos e epistemológicos. *A consolidação de dado conhecimento, elaboração filosófica ou produção artística como clássico da cultura não é isenta de determinações político-ideológicas*. É decisivo considerar essa dimensão pois, se tomamos como elemento definidor do clássico a captação de questões nucleares da condição humana, nem tudo aquilo que permanece no tempo será necessariamente um clássico, podendo tratar-se de mera tradição, que se perpetua pela correlação de forças sociais. *Por outro lado, e pela mesma razão, é preciso ter em conta que nem toda objetivação da cultura que revela aspectos essenciais da existência humana chegará necessariamente a consolidar-se como clássico, firmando-se como referência, em vista dos obstáculos a sua veiculação social interpostos pelos interesses dominantes e precariedade de recursos de grupos sociais minoritários para promover tal difusão – considere-se, por exemplo, o franco desconhecimento de grandes pensadores do continente africano e sua ausência no rol de referências culturais clássicas*[80].

Entender cultura, conhecimento e currículo nos entremeios da história é, então, fulcral porque a história não fechará os nossos olhos para os apagamentos de conhecimentos que bem serviriam para humanizar a mim e a você,

78 SAVIANI, 2011, p. 13.

79 *Ibid*., p. 87.

80 PASQUALINI, Juliana Campregher. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-16, 2019. p. 8, grifo nosso. DOI: 10.1590/S1678-4634201945214167. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/pV9FC79jqjqYGQD6t4D5TJc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 jan. 2022.

ensinando-nos a lutar contra o colonialismo, por exemplo. Além disso, impedir-nos-á de coincidir, de modo identitário[81], conhecimento sistematizado como sendo de uma localidade muito específica, com gente rica de pele bastante clara que se autoproclamou superior a todos os não brancos para explorar e levar miséria aos quatro cantos do mundo. Em miúdos: não nos levará ao racismo burguês de universalizar o branco burguês como único sujeito cognoscente. Todavia, só dá para ter esse conjunto de proteções teórico-metodológicas se são trazidas para a roda categorias como raça, racismo, colonialismo, eurocentrismo... as quais, para a pedagogia histórico-crítica[82], participam exclusivamente do léxico multicultural.

Aliás, esse exclusivismo é perigosíssimo.

Em nossas pesquisas, fizemos a opção teórica de uma teoria que movimentou lutas anticapitalistas ao redor do mundo, como também desestruturou boa parte dos sistemas anticoloniais do século XX em África e em Ásia. O marxismo é uma teoria com implicações práticas na história da luta anticolonial do mundo. Parte de sua contribuição teórica para superação de sistemas de opressão e exploração se dá pelo fato de que elas foram gestadas no calor da hora – seja do cárcere frente ao fascismo italiano, como fez Gramsci, ou no desenrolar da descolonização caboverdiana, como aconteceu como Amílcar Cabral. Seja luta antirracista e anti-imperialista estadunidense, como ocorreu com o Partido dos

81 Entendo, aqui, como identitarismo o processo de universalização de uma particularidade. No dizer de Lukács, uma "autonomização do universal". LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*: sobre a particularidade como categoria da estética. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Instituto Lukács, 2018. p. 22. Lukács não estudou o identitarismo, mas como ele (o identitarismo) se dá por um manejo equivocado das categorias de singular-particular-universal, sobretudo da categoria de particularidade, coube lembrar. Sobre identidade e identitarismo, leia, por favor: HAIDER, Asad. *Mistaken Identity*: Race and Class in the Age of Trump. Brooklyn: Verso, 2018. A tradução brasileira saiu pela Editora Veneta com o título de *Armadilhas da identidade*.

82 "Para os defensores de uma concepção de currículo baseada no multiculturalismo, o que deve ser analisado e denunciado é como as discriminações, relativas a questões de gênero, raça, etnia, classe e religião, afetam a construção do conhecimento, valores e identidades nas instituições escolares". MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al*. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. p. 117. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21835. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343. Acesso em: 22 fev. 2022. "Questões como gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilos de vida, entre outras, fazem parte de uma pedagogia multiculturalista" DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). *Formação de professores*: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. p. 43. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

Panteras Negras[83], ou mesmo na luta armada anticolonial e anti-imperialista contra os Estados Unidos na Revolução Vietnamita, como vivenciou Ho Chi Minh[84].

Não podemos colocar a pauta cultural/racial como sendo exclusiva dos multiculturalistas porque cometemos o equívoco de fortalecer a negação de toda essa história marxista de luta anticolonial tal como vêm fazendo setores do grande capital na sua sanha anticomunista, bem como setores de esquerda – política e acadêmica. É nosso dever, enquanto marxistas e comunistas, não deixar a nossa história de lutas, inclusive as anticoloniais, ser apagada. Nosso legado teórico-prático movimentou o mundo porque tem seu nervo no conflito real. Não tomar esse partido é se render ao antimarxismo, ainda que à moda desinteressada.

Há outro ponto problemático nesse exclusivismo. Quando deixamos os multiculturalistas tomarem posse do debate cultural/racial, "afirmando que a luta deve ser de classes, e não de grupos"[85], estamos perdendo uma disputa importante. Como já vimos nos Capítulos 2 e 3, a formação da classe trabalhadora brasileira se fundamenta no colonialismo/escravismo e, por isso, é requalificada – em comparação a outros lugares – pela racialização. A pessoa brasileira vivencia o proletariado à flor e ao tom da pele. Nesse sentido, muitas das demandas da classe trabalhadora brasileira – no seu conjunto[86] – no capitalismo são em função do que ela sofre por conta do racismo. Foi a historiadora, filósofa e militante negra Lélia Gonzalez que nos ensinou sobre:

> é nesse sentido que o racismo – enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas – denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos

83 Sobre o tema, o Capítulo 1 de HAIDER, Asad. *Mistaken Identity*: Race and Class in the Age of Trump. Brooklyn: Verso, 2018. A tradução brasileira saiu pela Editora Veneta com o título de *Armadilhas da identidade*.

84 Sobre o tema, ver: MINH, Ho Chi. *Marxists Internet Archive*. [*S. l.*, 20--]. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/ho_chi_minh/index.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

85 MALANCHEN, 2016, p. 84. Relembro que a autora está se referindo aqui a uma afirmação feita por Saviani. Ainda que seja da minha interpretação que Malanchen faz essa referência porque concorda com ela, é preciso manter a lisura da citação.

86 Aqui argumento que o racismo, no capitalismo, impacta a todos, todas e todes da classe trabalhadora brasileira, inclusive brancos, ao mesmo tempo que depende da raça. Ver: MOURA, 2014a, p. 219.

de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema da estratificação social[87].

Se deixamos uma ideologia racial da classe dominante – o multiculturalismo, por exemplo – oferecer o conhecimento sistematizado sobre as suas próprias estratégias de dominação e exploração, contribuiremos para que essa ideologia burguesa se consolide porque não houve ninguém para disputar esse campo em favor do povo – sobretudo não branco – sob a justificativa de que a luta era de classes e só... Marx e Engels já nos ensinaram: as ideias dominantes são as ideias da classe dominante. E se eles precisarem mentir sobre a realidade, colocando falsos dilemas, como aquele entre relativismo cultural a-histórico e etnocentrismo[88], por exemplo, eles o farão[89]. Não nos esqueçamos que foi com endosso das classes dominantes do capitalismo central que a burguesia branca brasileira, no pós-abolicionismo, propalou a ideia de que não havia racismo no Brasil para atenuar conflitos sociais que atingisse diretamente a sua hegemonia nacionalmente e também dentro do cenário internacional.

Como a professora Júlia Malanchen nos ensina, as ideologias dominantes sobre cultura – e, *mutatis mutandis*, pode-se dizer algo similar sobre as ideologias de raça – atuam como braço direito do capital na sua forma neoliberal porque "é uma maneira astuta de retirar da agenda política de esquerda a luta pela superação do modelo capitalista"[90]. Porém, se esse modelo, no nosso país, se concretiza pela raça e pelo racismo, cabe-nos a disputa (e não a deserção) deste campo ideológico nos seus termos reais, concretos: tomando a raça como uma categoria específica das relações sociais no país, inclusive as interclasses. Saliento que não estou aqui defendendo uma hierarquia entre raça e classe, mas indicando que, no caso brasileiro, ambas são condição de existência de ambas.

---

87 GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. *In*: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 25-44. p. 35.

88 DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000300012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/RF9hVbvrCXvYsB44VWQgHcQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 jan. 2022.

89 "A vocação apologética de negação das contradições da vida real surge como imperativo da burguesia para assegurar seu poder material e espiritual". LARA, Ricardo. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2013. p. 94. DOI: 10.1590/S1414-49802013000100010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/WK5nwq6KrZtDvTCQShGs3sq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 jan. 2022.

90 MALANCHEN, 2016, p. 96.

Outro ponto que não posso esquecer de mencionar é o caráter profundamente eurocêntrico desta deserção da questão racial por muitos setores do marxismo. Comecemos pelo menos óbvio. O capitalismo não pode expor a sua própria natureza porque estaria explicitando os seus limites históricos, dando condições para que a humanidade o supere. Nesse sentido, precisa de ideologia que obnubile sua natureza. Segundo Samir Amin[91], o eurocentrismo é, a nível de totalidade, uma[92] ideologia que atua no sentido de conservar o capitalismo porque permite, entre outras dimensões, esse movimento de esconder a que me referi. Segundo esse marxista egípcio, a ideologia do mundo novo

> cumprirá, portanto, três funções complementares indissoluvelmente ligadas. Primeiro obscurecerá a natureza essencial do modo de produção capitalista. Com efeito, substituirá a tomada lúcida de consciência da alienação econômica em que se baseia a reprodução da sociedade capitalista pelo discurso de uma racionalidade instrumental trans-histórica. Em segundo lugar, deformará a visão da gênese do capitalismo, negando-se a considerá-lo a partir de uma investigação das leis gerais da evolução da sociedade humana, para a substituir por uma dupla construção mítica. *Por um lado, amplificará as especificidades da história chamada europeia, enquanto por outro atribuirá, por contraste, especificidades opostas à história de outros segmentos da humanidade.* Esta ideologia chegará à conclusão de que o milagre do capitalismo só podia ser europeu. Em terceiro lugar, ela irá recusar-se a relacionar as características fundamentais do capitalismo realmente existente (quer dizer, a polarização centro/periferias que lhe é imanente) com o processo de reprodução deste sistema na sua forma mundializada. Aqui sairá facilmente do apuro, negando-se simplesmente a tomar o mundo como unidade de análise, o que lhe permitirá atribuir as desigualdades entre os componentes nacionais que o constituem a causas exclusivamente 'internas' a estes mesmos. Reafirmará assim os seus preconceitos relativos às especificidades trans-históricas que supostamente caracterizam os diferentes povos[93].

Apesar de a pedagogia histórico-crítica em nenhum momento deixar de expor criticamente os determinantes da exploração na sociedade capitalista, não fica

91 AMIN, Samir. *Eurocentrismo*: crítica de uma ideologia. São Paulo: Lavrapalavra, 2021.

92 O capitalista é sujo e, como o diabo cristão, o maligno burguês é cheio de artimanhas, estratégias e ciladas para matar, roubar e destruir o proletariado. Esta é uma delas.

93 AMIN, *op. cit.*, p. 84-85, grifo nosso.

claro o que precisa ser feito, justo por não existir – sistematicamente – o esforço pela parte dessa teoria de apreender a classe trabalhadora na sua concreticidade. Não havendo essa apreensão, nem mesmo a das lutas anticoloniais brasileiras e em outros países, como aprendemos a lutar contra quem nos explora? Sabemos contra quem lutamos, mas esse conhecimento se abstratiza quando não temos referenciais de luta antissistêmica, uma vez que a teoria histórico-crítica nem mesmo cita tais experiências locais de luta.

Isso protege o capitalismo porque, apesar de haver o esforço, na teoria histórico-crítica, para apreendê-lo, não temos sistematizadas as formas específicas de como ele se manifesta na vida do brasileiro. Entenda-se por brasileiro um indivíduo em um país capitalista dependente e periférico do centro que lega a pessoas negras a responsabilidade individual de acessar a educação, sem oferecer o mínimo necessário, privado há mais de quatro séculos a esse povo. Não sabemos, nessa teoria, ao certo, como o capitalismo se manifestou na vida da minha mãe, da minha vó, mulheres negras que tiveram que deixar de estudar para manter acesa esta possibilidade para mim, como também não há sistematizado os meios para superar fenômenos socioeducacionais como esse. Quais são as experiências contra-hegemônicas de educação escolar para a população negra brasileira? A pedagogia histórico-crítica ainda não sabe ou, se sabe, não expôs de maneira sistemática. Isso acontece em *História das ideias pedagógicas no Brasil*, de Saviani, como demonstrei nos Capítulos 2 e 3 deste livro.

Essa proteção ao capitalismo é eurocêntrica porque revela uma apropriação sistemática do capitalismo nos ditames da sua manifestação da Europa, sendo a história de exploração nesse continente concretizada e, portanto, amplificada[94], ao passo que há um silêncio sobre o particular da realidade brasileira contrastante em relação à essa história particular – que se concebe como geral, total, totalizante – do capitalismo. Newton Duarte faz isso, por exemplo, ao empreender uma crítica justíssima ao multiculturalismo[95] na educação brasileira: propõe uma análise logicamente consistente, uma vez que defende a transmissão de ciência e arte pela escola como necessária, não sendo necessariamente etnocentrismo, mas, como esse educador se utiliza, nesse artigo, dos mesmos exemplos que Marx e Engels empregaram para fundamentar a sua tese, a dimensão histórica do argumento acaba sendo um pouco deturpada e enfraquece a defesa,

94 Nos termos de Samir.

95 DUARTE, 2006.

que poderia ser anticolonial, do acesso a todes aos conhecimentos científico, artístico e filosófico.

Não é eurocentrismo absolutamente usar Marx e Engels, ou mesmo seus exemplos, mas, se a prática é o nosso critério de verdade e a análise se centra na educação brasileira, a história desta educação, adjetivada, não deveria ser também o nosso aporte empírico? É bem verdade que a lógica interna do argumento de Duarte foi salvaguardada, mas foi silenciando a história brasileira marcada por racismo e colonialismo, a qual, se houvesse sido devidamente apropriada pelo autor, amadureceria a ingenuidade neste trecho:

> a universalidade não implica, porém, a perda da historicidade do conhecimento ou, o que seria idêntico, seu suposto valor eterno. O conhecimento é universal enquanto tem validade para toda a humanidade, mas deixa de sê-lo tão logo venha a ser superado[96].

Como disse, no campo da lógica, não há nada a criticar nesse excerto. Porém, quando confrontamos com a história, há muito de humanidade que nos foi impedido de acessar por racismo. O capitalismo o utiliza para nos privar – sobretudo, nós, pessoas negras – de acessar a mais elementos humanizadores, num movimento, como colocamos[97], de epistemicídio. Tenho completo acordo com Duarte nesse trecho, mas falta história. É materialismo *histórico*-dialético, é pedagogia *histórico*-crítica, é psicologia *histórico*-cultural. Falta lembrar que quem sistematizou cientificamente o racismo na sociedade brasileira foi o movimento negro[98]; quem ensinou o mundo a produzir metais via metalurgia foi Essuatíni; e quem muito sistematizou, na forma de arte literária, a angústia da perda de quem, por muito tempo, foi desumanizada foi Conceição Evaristo[99].

Não estou fazendo esta defesa anticolonial e anticapitalista de uma abordagem não eurocêntrica dos conteúdos escolares só porque são africanos/negros, mas porque estou tomando, como o próprio Duarte propõe que a pedagogia histórico-crítica faça, "a luta histórica pela emancipação do gênero humano

96 DUARTE, 2006, p. 616.

97 PASQUALINI, 2019.

98 GOMES, 2017.

99 Algo de relevância histórica para a classe trabalhadora brasileira que, por séculos, foi extirpada até da possibilidade de sentir. Ler: EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. Sem spoilers, pessoal.

como referência para postular que a escola trabalhe com conteúdos clássicos no campo científico, no artístico e no filosófico"[100].

Aqui, somos partidários da luta contra o esquecimento. E se não somos, precisamos ser.

Além do mais, não dá para empregar da estória burguesa, colonialista, eurocêntrica e conservadora do capitalismo de que "a Grécia antiga [é] a infância normal da humanidade"[101], mesmo apoiado em Marx, como Duarte fez. Cheikh Anta Diop[102], Martin Bernal[103] e Samir Amin já nos ensinaram que essa história é estória. É mito racista, colonialista e burguês, e não há como dizer que desejo reduzir

> [...] a importância do 'milagre grego', que se situa na filosofia da natureza – o materialismo espontâneo das origens. Todavia, uma vez mais este avanço, perdido depois na imobilização metafísica ulterior, para só ser redescoberto nos tempos modernos, é produto do atraso da Grécia[104].

É um atraso porque, há muito antes, outras sociedades já haviam se dedicado ao que se entende enquanto produção científica grega antiga. É isso que Marx[105] quis dizer quando aludiu o pensamento grego à infância: não para explicitar o pensamento grego como *avant-garde*, mas justamente o seu atraso[106]. Aliás, muitos filósofos gregos da antiguidade, inclusive, dão os créditos a outros pensadores do Oriente, por exemplo, pelas contribuições feitas[107]. Esta ideologia

---

100 DUARTE, 2016, p. 110, grifo nosso.

101 *Ibid*., p. 107.

102 DIOP, Cheikh Anta. *The African Origin of Civilization*: Myth or Reality. Nova Iorque: Lawrence Hill & Company, 1974.

103 BERNAL, Martin. *Black Athena*: The Afro Asiatic Roots of Classical Civilisation. Londres: Free Association Book, 1987. v. I.

104 AMIN, 2021, p. 99.

105 MARX, 2011 *apud* DUARTE, 2016, p. 107.

106 Este argumento não é meu. AMIN, *op. cit*., p. 99-100.

107 Cabe ler AMIN, 2021, a esse respeito, especialmente o Capítulo 1 e as seções I e II do Capítulo 2. Porém, deixo este trecho do assim chamado "pai da retórica", Isocrátes, sobre o Egito antigo: "estando sem pressa, é possível citar muitos dos adoráveis locais de devoção dos egípcios, uma devoção a qual não sou nem o primeiro, nem o único a haver observado; contrariamente, muitos contemporâneos e antecessores a notaram, dentre os quais está Pitágoras de Samos. Em uma visita ao Egito, ele se tornou um estudante da religião do povo e foi o primeiro a trazer toda a filosofia para os gregos e, mais conspicuamente que outros, ele mesmo se tornou profundamente interessado nos sacrifícios e na pureza cerimonial, uma vez que ele acreditava que, mesmo que ele devesse ganhar nenhuma bênção superior dos deuses, entre os homens, em qualquer proporção, sua reputação seria grandemente melhorada" Original: "if one were not determined to make haste, one might cite many admirable instances of the piety of the Egyptians, that piety which I am neither the first nor the only one to have observed; on the contrary, many contemporaries and predecessors have remarked it, of whom

eurocêntrica de que a Grécia é o berço da humanidade se situa na estrutura de ideologias mantenedoras do capitalismo porque se trata

> [...] de um argumento emocional construído artificialmente para evitar a pergunta verdadeira (por que razão o capitalismo apareceu na Europa antes de aparecer em outras partes?) substituindo-a na panóplia das falsas respostas pela ideia de que a herança grega predispunha à racionalidade[108].

Até mesmo as capas dos livros da pedagogia histórico-crítica estão alinhadas com esse argumento emocional eurocêntrico a que se refere Samir: muitas delas acabam fazendo referência ao período da Renascença[109], da sua continuação orgânica – o Barroco[110] – ou até mesmo uma positivação do colonialista Padre Anchieta[111]. Ninguém está negando as contribuições dessas referências artísticas para a humanidade, mas é preciso mesmo fortalecer essa ideologia eurocêntrica, esse argumento emocional dando palco? E outra: não temos referências de outros cantos do mundo? Não se produziu humanidade em Angola? México? Moçambique? China? Peru? Índia? Não temos referências brasileiras de humanização? E as experiências socialistas contemporâneas – friso: todas, em peso, não brancas – não são referências possíveis? Ou seria, de fato, a particular europeidade[112] fundamento universal de humanidade?

Se partimos desse princípio, tendemos a humanizar a pele branca e desumanizar a pele negra, como Tarsila do Amaral fez em *A negra*, reproduzindo

---

Pythagoras of Samos is one1 On a visit to Egypt he became a student of the religion of the people, and was first to bring to the Greeks all philosophy, and more conspicuously than others he seriously interested himself in sacrifices and in ceremonial purity, since he believed that even if he should gain thereby no greater reward from the gods, among men, at any rate, his reputation would be greatly enhanced" ISOCRATES. *Isocrates with an English Translation in three volumes, by George Norlin, Ph.D., LL.D.* Cambridge: Harvard University Press, 1980. tradução nossa, grifo nosso. Disponível em: https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0144%3Aspeech%3D11%3Asection%3D28. Acesso em: 23 fev. 2022.

108 AMIN, 2021, p. 96.

109 MALANCHEN, Júlia. *Cultura, conhecimento e currículo*: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). *Pedagogia histórico-crítica*: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012.

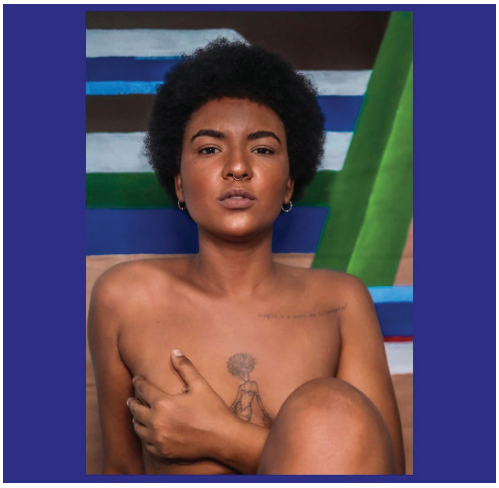
110 SAVIANI, Dermeval. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

111 SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019a.

112 AMIN, *op. cit.*

estereótipos racistas em tela e, curiosamente, galardoada como integrante insofismável da modernidade artística brasileira[113]. Essa crítica não é minha, mas da artista visual Jéssica Santos quem, em um empreendimento artístico antieurocêntrico e anticolonial, busca recuperar a humanidade da mulher negra em sua releitura na forma de autorretrato publicada às vésperas do centenário da Semana de Arte Moderna de 1922.

Figura 3 – A Negra – ressignificados



Fonte: Jéssica Santos[114].

Sobre o processo criativo e conceito, Santos explica:

> conheci essa pintura numa aula sobre cinema e ela me intrigou desde o primeiro segundo em que a olhei, e parece que ali mesmo eu decidi que queria refazer. No início eu não sabia bem o porquê, mas com algumas pesquisas e um pouco mais de reflexão eu percebi que era uma questão de identificação. O ar subordinado e indiferente da negra me incomodou, e eu me senti naquela posição em que já estive tantas vezes

113 FERREIRA, Thaís dos Reis. *A Negra*: diálogos entre a obra de Tarsila do Amaral e o feminismo negro. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídia, Informação e Cultura) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/negra_-_projeto_thais_dos_reis.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

114 SANTOS, Jéssica. *A Negra – ressignificados*. Salvador, 2021. Disponível em: https://www.behance.net/gallery/120695039/A-NEGRA-ressignificados. Acesso em: 23 fev. 2022.

> na vida e não queria estar novamente. Eu senti que era meu dever como mulher negra que está reescrevendo a sua história e aprendendo a se amar, ressignificar aquela sensação que eu tinha sentido e me espetava. Então eu colei um papel metro na parede da minha sala, fiz a pintura do fundo e me coloquei na posição Da Negra. Uma negra com artigo definido porque, ao contrário da negra de Tarsila, essa negra é um ser humano singular e cheio de personalidade[115].

O processo de humanização precisa partir de todas as contribuições da humanidade. Esse é o lógico-formal. Mas, com as lentes da história, percebemos que essa humanização vem sendo particularizada, coincidente com a europeidade. Ao mesmo tempo, também se percebe movimentos de desumanização que, por vezes, nos são inescapáveis e, às vezes, nem mesmo percebemos. Como Jéssica Santos sintetiza, reduzem-nos coercitivamente a lugares hostis que nem mesmo queríamos estar. Por isso, precisamos de referências que captem em específico essas artimanhas desumanizadoras para ser possível percebê-las e superá-las. Se não vamos à história, reproduzimos, como fez Duarte, essas ideologias eurocêntricas pró-capitalistas e que nos imobilizam porque não se propõem a recuperar para nós nossa história ancestral de lutas, tal como Malanchen deliberadamente deixou de fazer.

O processo de humanização, assim, precisa partir de um todo diverso e contraditório que explique a realidade[116]. E o racismo e o capitalismo interpelam, seguidas vezes, desumanizam e interrompem a vida de estudantes no Brasil. Aqui, essa é a realidade. Isso não pode passar batido e não falo isso por ser "a realidade do estudante", mas a realidade do coletivo de pessoas brasileiras, inclusive o corpo discente, todos esses encarnados na sociedade global. Compartilhamos essa difícil realidade e ela precisa, para ser superada e mesmo resistida, ser compreendida. Se não temos referências a isso, como lidaremos?

A pedagogia histórico-crítica oferece possibilidades anticoloniais, como a defesa de uma educação de qualidade, que englobe o que há de mais rico para compreensão e transformação científicas da realidade, além de se fundamentar em uma teoria que orientou concretamente processos revolucionários em muitos cantos do mundo. A pedagogia histórico-crítica também precisa se aproximar mais ainda da realidade brasileira, especificamente no que se refere ao seu particular movimento histórico de formação social que

115 SANTOS, 2021, grifo nosso.

116 KOSIK, 2002; MARX, 2008.

imbrica classe e raça. Em posse disso, o aluno concreto que tanto almeja pode deixar de ser abstrato porque será entendido enquanto sujeito coletivo temporal e especialmente situado. Poderá também defender com mais clareza e justeza a educação escolar para toda a sociedade porque entenderá a raiz histórica da carestia dessa educação. Falta história para fazer crítica na pedagogia histórico-crítica.

Decolonialidade e interculturalidade servindo a dois senhores: entre o recuo colonial da materialidade histórica e a luta anticolonial pela denúncia

O final do século XX foi marcado pela globalização, um nome *gourmet* para a internacionalização do capitalismo. O estabelecimento internacional desse modo de produção não foi tão frio, como sugere o nome do conflito que marca a disputa econômico-política em torno da internacionalização de um modo de produção – um centrado na propriedade universal e outro, o vigente, na propriedade privada. De fato, o conflito central do período – entre Estados Unidos e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) – não trazia ameaça beligerante alguma ao mundo[117]. Isso não significa que não existiram conflitos paralelos *quentes* de inspiração socialista que, em alguma medida, foram relevantes para dar contornos à geopolítica que caracterizara a Guerra Fria (1947-1991), especificamente no que tange às alianças que a URSS estabeleceu com países do terceiro mundo[118]. Simultaneamente à Guerra Fria, a partir da década de 1970, militantes lutavam pela descolonização de países do terceiro mundo, sobretudo em países do continente africano. Uma revolução anticolonialista, em muitos momentos armada e violenta, pela libertação dos povos africanos

117 "A peculiaridade da Guerra Fria era a de que, em termos objetivos, não existia perigo iminente de guerra mundial. Mais que isso: apesar da retórica apocalíptica de ambos os lados, mas sobretudo do lado americano, os governos das duas superpotências aceitaram a distribuição global de forças o fim da Segunda Guerra Mundial, que equivalia a um equilíbrio de poder desigual, mas não contestado em sua essência. A URSS controlava uma parte do globo, ou sobre ela exercia predominante influência – a zona ocupada pelo Exército Vermelho e/ou outras Forças Armadas comunistas no término da guerra – e não tentava ampliá-la com o uso de força militar. Os EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potenciais coloniais. Em troca, não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética". HOBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos*: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 224.

118 Esta tese é de Paulo Fagundes Visentini.

que consolidou a independência *formal*[119] de nações africanas do subjugo colonial-imperial europeu perdurante o século XX. Sobre os contornos geopolíticos desse movimento revolucionário, Paulo Fagundes Visentini explica:

> [...] as revoluções africanas da década de 1970 ocorreram numa conjuntura em que era possível buscar alianças diplomático-militares alternativas em função da Guerra Fria, o que aprofundou os conflitos ligados a tais alianças. O apoio cubano, soviético e alemão oriental foi um elemento importante, enquanto a China Popular exerceu um papel progressista apenas na Tanzânia, em Moçambique e no Zimbábue[120].

Tanto as alianças externas quanto as internas ao continente africano se davam muito pelas afinidades econômico-políticas. O apoio de Cuba e da URSS a alguns países, como o Burkina Faso[121], ou o apoio de países socialistas à Guiné, quando se descolonizou da França, se deu muito pela afinidade ideológico-política e econômica que estas nações possuíam. Todas elas com grande proximidade ao socialismo. Como se vê na experiência histórica, ao contrário do que setores da esquerda e da direita antimarxistas querem nos fazer crer, comunismo é coisa de preto.

---

119 Muita atenção a este destaque.

120 VISENTINI, Paulo Fagundes. *As revoluções africanas*: Angola, Moçambique e Etiópia. São Paulo: Ed. UNESP, 2012. p. 30.

121 Thomas Sankara, líder comunista da revolução burkinabé, em entrevista sobre a cooperação entre Cuba e Burkina Faso: "a cooperação entre Cuba e Burkina Faso alcançou um nível bastante elevado. Conferimos grande valia a isto porque nos põe em contato com uma revolução irmã. Gostamos de se sentir à vontade um com o outro. Ninguém gosta de se sentir só. Saber que podemos contar com Cuba é uma fonte vital de força para nós". SANKARA, Thomas. We can count on Cuba. *In*: PRAIRIE, Michel. *Thomas Sankara Speaks*: The Burkina Faso Revolution (1983-1987). 2. ed. Atlanta: Pathfinder Press, 2007. p. 383, tradução nossa. Original: "cooperation between Cuba and Burkina Faso has reached a very high level. We attach great importance to this because it puts us in contact with a sister revolution. We like feeling at ease with each other. Nobody likes to feel alone. Knowing we can count on Cuba is an important source of strength for us".

Figura 4 - Thomas Sankara (esquerda), líder comunista da revolução burkinabé, cumprimentando Fidel Castro

Fonte: Mr X; Jaffre ([20--]).

Figura 5 - Lideranças comunistas anticoloniais no Centro de Treino Perevalnoe, na URSS em 1972[122]

Fonte: Santos (2022).

Esse apoio foi fundamental para engrossar o bloco socialista em termos ideológicos e políticos ante a Guerra Fria e, sobretudo, para o desenvolvimento da descolonização nesses países da África Subsaariana. A possibilidade de consolidar estados socialistas que não passaram pelo capitalismo ainda era quista ao bloco socialista e, mais importante ainda, é princípio marxista-leninista a

122 Na foto, em primeiro plano, o enfermeiro Samora Machel (Moçambique), um militar soviético, o engenheiro agrônomo Amílcar Cabral (Guiné-Bissau e Cabo Verde) e o médico Agostinho Neto (Angola). Foto disponível no blogue coletivo Luís Graça e Camaradas da Guiné, retirada do livro Crôicas Sociéticas de Osvaldo Lopes da Silva.

camaradagem e, portanto, o apoio a todo povo em situação de exploração, o que não exclui as nações sujeitas ao colonialismo[123]. Por isso, fez-se um esforço para dar suporte a esses povos. Quem nos ensina isso e mais um pouco são o senegalês Iba Der Thiam, o ugandês James Mulira e o marfinense Cristophe Wondji, historiadores:

> após ter traçado os mecanismos e as vias para a colaboração com os movimentos anticolonialistas, o mundo socialista engajou-se em um programa de apoio ativo à descolonização definitiva da África, sob a forma de uma assistência material e diplomática, oferecida em conformidade com o princípio marxista-leninista, segundo o qual, o mundo socialista deveria ajudar àqueles que aspirassem à descolonização[124].

Um historiador do breve século XX também dá apontamentos acerca desse apoio soviético aos países do terceiro mundo:

> durante várias décadas, a URSS adotou uma visão essencialmente pragmática de sua relação com os movimentos revolucionários, radicais e de libertação do Terceiro Mundo, pois nem pretendia nem esperava aumentar a região sob governo comunista além da extensão da ocupação soviética no Ocidente ou da intervenção chinesa (que não podia controlar inteiramente) no Oriente. Isso não mudou nem no período de Kruschev (1956-64), quando várias revoluções autóctones, em que os comunistas não tomaram parte, chegaram ao poder com energia própria, notadamente em Cuba (1959) e Argélia (162). A descolonização africana também levou ao poder líderes que não pediam nada melhor que o título de anti-imperialistas, socialistas e amigos da União Soviética, sobretudo quando esta levava ajuda técnica e outras não maculadas pelo velho colonialismo: Kwame Nkrumah em Gana, Sekou Touré na Guiné, Modibo Keita em Mali, e o trágico Patrice Lumumba no Congo Belga, cujo assassinato fez dele um ícone e mártir do Terceiro Mundo. (A URSS rebatizou a Universidade da Amizade dos Povos que estabelecera para estudantes do Terceiro Mundo em 1960 como 'Universidade

123 Isso vai se aprofundar extensivamente com Lênin. Um historiador, o camarada Jones Manoel, demonstra o caráter anticolonial do marxismo-leninismo aqui: MANOEL, Jones. Lênin, a ruptura anticolonial do comunismo e o marxismo africano. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 12, n. 2, p. 50-68, 2020. DOI: 10.9771/gmed.v12i2.39069. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/39069/23137. Acesso em: 23 fev. 2022.

124 THIAM, Iba Der; MULIRA, James; WONDJI, Christophe. A África e os países socialistas. *In*: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (ed.). *História Geral da África VIII*: África desde 1935. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2010. p. 965-1001. p. 970.

> Lumumba'.) Moscou simpatizava com os novos regimes e ajudou-os, embora logo abandonando o excesso e otimismo sobre os novos Estados africanos. No ex-Congo Belga, deu apoio armado ao lado lumumbista contra os clientes ou títeres dos EUA e dos belgas na guerra civil (com intervenções de forças das Nações Unidas, igualmente antipatizadas pelas duas superpotências) que se seguiu à precipitada concessão da independência à vasta colônia[125].

Em muitos momentos, recorreu-se – para usar o termo de Fanon, um dos revolucionários da descolonização africana – à "fórmula marxista"[126] para compreender o colonialismo ao mesmo tempo em que se é uma estratégia ideológico-política e também econômica para superá-lo. Assim, a descolonização africana, entre outras características, teve orientação político-ideológica materialista, histórica e dialética – sim, marxista – e isso possibilitou o desenvolvimento de táticas em prol da estratégia da descolonização nos países africanos subsaarianos. Foi um movimento de luta não só pela independência *formal*, mas um esforço coletivo e internacionalista (panafricanista) pela superação do modo de produção colonial e de todo o tipo de exploração em que se baseava. Eis aí, portanto, o seu caráter anticolonial, porque buscou rejeitar radicalmente – na raiz – i) as estruturas moribundas do colonialismo enquanto modo de produção que tolhia o desenvolvimento das forças produtivas dos Estados colonizados e, por via de regra, ii) o imperialismo capitalista. Não acredite em mim, mas em uma das lideranças da descolonização caboverdiana, Amílcar Cabral:

> para nós, o fundamento da libertação nacional, sejam quais forem as formulações adotadas no plano jurídico internacional, reside no

125 HOBSBAWM, 1995, p. 423.

126 "Na realidade, os Estados colonizados que alcançaram a independência pela via política parecem não ter outras preocupações senão a de se encontrar em um verdadeiro campo de batalha com as feridas e destruição. Está claro, entretanto, que esta explicação psicológica, que faz um apelo a uma hipotética necessidade de liberação da agressividade, não nos satisfaz. Temos a obrigação, uma vez mais, de nos remontar à fórmula marxista. As burguesias triunfantes são as mais impetuosas, astutas, anexionistas que existem (não é por nada que a burguesia francesa de 1789 pôs a Europa a ferro e fogo)". FANON, Frantz. *Pour la révolution africaine*: écrits politiques. Paris: Éditions La Découverte, 2001. p. 134-135, tradução nossa. Original: "en réalité les États colonisés qui ont accédé à l'indépendance par la voie politique semblent n'avoir d'autres préoccupations que de se trouver un vrai champ de bataille avec des blessures et des destructions. Il est clair toutefois que cette explication psychologique, qui fait appel à un hypothétique besoin de défoulement de l'agressivité, ne nous satisfait pas. Il nous faut encore une fois revenir aux schémas marxistes. Les bourgeoisies triomphantes sont les plus impétueuses, les plus entreprenantes, les plus annexionnistes qui soient (ce n'est pas pour rien que la bourgeoisie française de 1789 mit l'Europe à feu et à sang)".

> direito inalienável de cada povo ter a sua própria história: e o objetivo da libertação nacional é a reconquista desse direito usurpado pelo imperialismo, isto é, a libertação do processo de desenvolvimento das forças produtivas[127].

Com o alcance, por alguns Estados colonizados, de sua independência *formal*, o período histórico que se via no crepúsculo do século XX vai ser chamado de pós-colonialismo. Nesse mesmo período, ganhará força – germinando-se em Ásia e em África, apesar de apenas ganhar notoriedade em universidades do Ocidente – um conjunto de produções teóricas dos chamados Estudos Culturais com centralidade na "identificação de uma relação antagônica por excelência, ou seja, a do colonizado e a do colonizador"[128]. Frantz Fanon e Aimé Césaire, por isso, podem ser considerados teóricos pós-coloniais.

A recepção do debate sobre o colonialismo e a díade conflitiva colonizador--colonizado na América Latina tem inspiração nos estudos feitos no grupo sul asiático de Estudos Subalternos, à imagem e semelhança do qual se formaria o Grupo M/C, conjuntando professores latino-americanos que trabalhavam em universidades estadunidenses. Entre os pesquisadores do grupo, estão Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, Boaventura de Sousa Santos, entre outros[129].

É bem verdade que a formação do Grupo M/C não é tão simples como coloco e possui tensões, as quais foram bem expostas por Luciana Ballestrin em seu texto que uso como referência. Porém, aqui, cabe só ressaltar que a formação desse grupo e o desenvolvimento do seu pensamento darão início a uma tendência latino-americana de pensamento sobre o colonialismo que se denominará por estudos decoloniais ou decolonialidade.

---

127 CABRAL, 2019, p. 146.

128 BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. p. 91. DOI: 10.1590/S0103-33522013000200004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 fev. 2022. Focarei quase nada no histórico do pós-colonialismo enquanto campo acadêmico de estudo. Além do texto de Luciana Ballestrin que utilizo aqui, recomendo a seção 2.2.1 do livro FAUSTINO, Deivison Mendes. *A disputa em torno de Frantz Fanon*: a teoria e a política dos fanonismos contemporâneos. São Paulo: Intermeios, 2020, p. 86-94 ou o Capítulo III do livro COSTA, Sérgio. *Dois atlânticos*: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 83-109.

129 BALLESTRIN, *op. cit.*

A decolonialidade não é una. Ao menos, não se diz ser[130]. Nos textos que eu pude ler, foi comum ver os autores e as autoras sempre fazendo ressalvas sobre não ser possível encontrar em suas produções um definitivo arcabouço do que seja a decolonialidade. Um livro do ensino de ciências que se propõe a organizar textos dentro dessa tendência de pensamento leva o título de "Decolonialidades (no plural) na Educação em Ciências". Apesar de colocarem a decolonialidade como um projeto plural ou mesmo "pluriversal"[131], notei que os mesmos autores e autoras se repetiam nos textos – tanto nos mais gerais quanto nos do ensino de ciências. Isso, inclusive, tornou possível para Luciana Ballestrin traçar uma lista de integrantes dessa tendência de pensamento em seu texto.

Nos textos que tive acesso (tanto do campo das ciências humanas, quanto do ensino de ciências), aparecem com frequência referências a Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh e Boaventura de Sousa Santos. Apesar da dita pluriversalidade intrínseca à decolonialidade, essas parecem ser as pessoas que têm tido maior penetração no campo, sobretudo no Brasil, e será maiormente em cima da produção destas que me basearei para escrever esta seção. Isso não significa que me restringirei a elas[132].

---

130 "Decolonialidade, nesse sentido, não é uma condição estática, um atributo individual ou um ponto linear de chegada ou iluminação. Diferentemente, a decolonialidade busca tornar visível, abrir e avançar perspectivas e posicionalidades radicalmente distintas que deslocam a racionalidade Ocidental como a única estrutura e possibilidade de existência, análise e pensamento". WALSH, Catherine E. The Decolonial For. *In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. *On decoloniality*: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 15-32, p. 17, tradução nossa. Original: "decoloniality, in this sense, is not a static condition, an individual attribute, or a lineal point of arrival or enlightenment. Instead, decoloniality seeks to make visible, open up, and advance radically distinct perspectives and positionalities that displace Western rationality as the only framework and possibility of existence, analysis, and thought".

131 GROSFOGUEL, Ramón. The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. *Human Architecture*: Journal of The Sociology of Self-Knowledge, [*s. l.*], v. 11, n. 1, p. 73-90, 2013. "O interesse mais amplamente é com a *decolonialidade pluriversal* e a *pluriversidade decolonial*, uma vez que elas estão sendo pensadas e construídas fora e dentro das fronteiras e fissuras do mundo ocidental do Atlântico do Norte". MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 2, tradução nossa. Original: "the interest more broadly is with *pluriversal decoloniality* and *decolonial pluriversality* as they are being thought and constructed outside and in the borders and fissures of the North Atlantic Western world".

132 Uma pequena nota metodológica: é preciso lembrar que esta é uma pesquisa teórica. Ela *pressupõe* "o domínio da bibliografia fundamental, através do qual tomamos conhecimento da produção existente". DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985. p. 24 e, como tal, não se propõe necessariamente a sistematizar suas fontes, algo que consiste no objetivo de uma pesquisa bibliográfica, especificamente de uma revisão sistemática da literatura. Não tiro a necessidade de uma dessas, mas destoa do escopo e da natureza deste trabalho. Porém, minhas decisões não foram soltas: o panorama de Luciana Ballestrin sobre os estudos decoloniais BALLESTRIN, 2013, sobretudo a lista de autores aqui reproduzida (Quadro 1), serviu para balizar o meu critério de seleção de leituras para a escrita desta seção.

Quadro 1 - Pesquisadores e pesquisadoras da decolonialidade e integrantes do Grupo M/C

Integrante	Área	Nacionalidade	Universidade onde leciona
Aníbal Quijano	Sociologia	Peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	Filosofia	Argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Mignolo	Semiótica	Argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	Sociologia	Estadunidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	Filosofia	Colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	Filosofia	Porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	Sociologia	Porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	Sociologia	Venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	Antropologia	Colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil	Antropologia	Venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	Linguística	Estadunidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura de Sousa Santos	Direito	Portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	Semiótica	Argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Fonte: Ballestrin (2013).

A construção da decolonialidade começou no "[...] momento de articulação do fim da Guerra Fria e abertura dos projetos globais neoliberais"[133] e, por isso, duas características podem acabar atravessando a produção teórica que ali surgia, sobre as quais comentarei:

133 MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 6, tradução nossa. Original: "[...] the hinging moment of the closing of the Cold War and the opening of neoliberal global designs".

a) com a queda da União Soviética, um derrotismo se assolou pelas esquerdas do mundo e este se manifestou no avanço de produções teóricas ditas progressistas, mas reacionárias e reprodutivistas, proclamando até mesmo o "fim da história" ou a falência do marxismo, indicando a necessidade de uma superação deste para criar teorias outras orientadoras da esquerda, sobretudo no campo da teoria social e da ciência política[134];

b) uma supervalorização do aspecto individual/subjetivo das relações sociais, sobretudo em termos de agência pessoal ou de pequenos grupos para superar dilemas que estão acima do indivíduo, como é característico na forma neoliberal do capitalismo.

O derrotismo não se caracteriza apenas por um mal-estar e imobilismo, mas também se caracteriza por uma aceitação passiva do *modus operandi* de "quem ganhou". Com relação à Guerra Fria, o *modus productionis* – modo de produção[135]. Sendo o capitalismo o vencedor onipotente, a esquerda derrotada tenderá a aceitar passivamente ou, melhor dizendo, tenderá *a se render* a muitas das formas de organizar a vida social que lhe é imposta, ao mesmo tempo em que propala, no gogó, ideais progressistas ou, no dizer de Terry Eagleton, românticas.

> Esse ultra-esquerdismo romântico, porém, coexistiria, curiosamente, com um leve pessimismo – pois o fato é que se o sistema é todo-poderoso, não poderá haver, por definição, nada além dele, da mesma maneira que não pode haver nada além da curvatura infinita do espaço cósmico[136].

Por exemplo: se a legalidade das coisas é fundante para a sociabilidade capitalista, uma vez que atua – pela via do Estado – como "uma força conservadora, na medida em que precisa atuar na preservação das formas sociais básicas do

134 "[...] embora alguns membros da direita tenham proclamado o 'fim da história' ou o triunfo final do capitalismo, alguns intelectuais de esquerda ainda repetem que uma época terminou, que estamos vivendo uma época 'pós-moderna', que o 'projeto do Iluminismo' está morto, que todas as antigas verdades e ideologias perderam sua relevância, que os velhos princípios da racionalidade não mais se aplicam, e assim por diante". WOOD, Ellen Meiksin. O que é a agenda "pós-moderna"? *In*: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (org.). *Em defesa da história*: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 7-22, p. 10.

135 Uma pequena digressão: por isso, a Guerra Fria não poderia ser *exclusivamente* uma guerra ideológica, mas um embate para decidir a forma de organização *material* da vida social se daria, inicialmente em termos da sua produção.

136 EAGLETON, Terry. De onde vêm os pós-modernistas. *In*: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (org.). *Em defesa da história*: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 23-32, p. 24.

capitalismo"[137], será característico desse derrotismo uma aceitação passiva (ou, raramente, ingênua) e indiscriminada do que é e não é determinado como legal nessa forma de sociabilidade. Por conta disso, muitas pessoas da tradição decolonial entenderão, equivocadamente, que a promulgação legal da independência dos Estados africanos equivale ao fim do colonialismo (citarei logo mais). Por essa lógica, é possível afirmar que, há 25 anos, vivemos tempos não racistas no Brasil, já que, desde então, temos a Lei Caó.

Essa negação do neocolonialismo leva a significativas demarcações no campo teórico decolonial. É sempre preciso não confundir, por exemplo, decolonial com descolonial. Para Catherine Walsh, ocultar o "s" é uma opção que

> [...] pretende marcar uma distinção com o significado em castelhano do 'des' e que pode ser entendido como um simples desarmar, des-fazer ou reverter o colonial. Isto é, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e marcas deixassem de existir. Com este jogo linguístico, pretendo colocar em evidência que não existe um estado nulo de colonialidade, mas posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e incidir[138].

Essa não parece ser uma opção apenas de professora Catherine E. Walsh. Essa diferenciação – entre decolonial e descolonial – constituiu uma das teses sobre decolonialidade/colonialidade que Nelson Maldonado-Torres propôs. Segundo esse autor, esse conjunto de teses pretende ser uma "arquitetura conceitual básica" do campo, "uma analítica da decolonialidade". Para ele,

> [...] se a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.

137 ALMEIDA, Silvio Luiz de. Neoconservadorismo e liberalismo. *In*: GALLEGO, Esther Solano. *O ódio como política*: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 27-32, p. 29.

138 WALSH, Catherine E. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine E. (ed.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68. p. 25, tradução nossa. Original: "[...] pretende marcar una distinción con el significado en castellano del 'des' y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir".

> Às vezes o termo descolonização é usado no sentido de decolonialidade. Em tais casos, a descolonização é tipicamente concebida não como uma realização ou um objetivo pontual, mas sim como um projeto inacabado. Colonialismo é também usado às vezes no sentido de colonialidade[139].

O descolonial se associa, portanto, aos movimentos de descolonização em África e Ásia que procuravam detidamente superar o colonialismo em todas as suas manifestações – políticas, econômicas, ideológicas... – e obtiveram, como conquista, a independência de suas nações. Esse não é o interesse do pensamento decolonial porque não há mais o que superar. No ensino de ciências, há o endosso do posicionamento de Walsh nesse sentido. Para Katemari Rosa e Felicia Moore Mensah, "mesmo que as nações tenham se tornado independentes e o colonialismo terminou, as ideias de superioridade/inferioridade baseadas em raça continuam. O colonialismo terminou, mas a colonialidade persistiu"[140]. Segundo outros teóricos e teóricas da decolonialidade no nosso campo, "Catherine Walsh salientou em vários de seus trabalhos que a intenção do movimento decolonial não é desfazer o colonial ou superar o momento colonial em favor do pós-colonial"[141]. E é bem verdade. Em seu projeto ensaístico com Walter Mignolo, o livro *On decoloniality: concepts, analytics, práxis,* eles afirmam que o "[...] horizonte não é a independência política dos Estados nação (como era para a descolonização), nem é apenas – ou primariamente – o confronto com o capitalismo e o Oeste (apesar de ambos serem componentes centrais da matriz colonial/moderna de poder"[142]. Afinal, o colonialismo acabou no momento em que se legislou sobre a independência das nações africanas. É o que pensa o sociólogo Aníbal Quijano:

---

139 MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54. p. 36.

140 ROSA, Katemari; MENSAH, Felicia Moore. Decoloniality in STEM research: (re)framing success. *Cultural Studies of Science Education*, [*s. l.*], v. 16, n. 2, p. 501-508, 2021. p. 504, tradução nossa. Original: "Eeven though nations became independent and colonialism has ended, the ideas of superiority/inferiority based on race continue. Colonialism ended, yet coloniality persisted".

141 DUTRA, Débora Santos de Andrade; CASTRO, Dominique Jacob F. de A; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Educação em Ciências e Decolonialidade: em busca de caminhos outros. *In*: MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto *et al.* (org.). *Decolonialidades na educação em ciências*. São Paulo: Livraria da Física, 2019. p. 27-54. p. 7.

142 MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. *On decoloniality*: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 4.

> em seu aspecto político, sobretudo formal e explícito, a dominação colonial foi derrotada na ampla maioria dos casos [...]. Assim, *o colonialismo, no sentido de um sistema de dominação política formal de umas sociedades sobre outras, parece, pois, assunto do passado*[143].

Como coloquei, afirmações como essa são um equívoco; além de uma análise simplista, demonstram uma rendição ao instrumento racista-burguês de controle social que é a legislação. Lideranças do movimento de descolonização africana no século XX, como Amílcar Cabral, vão demonstrar que independência do colonialismo "cria uma ilusão de que o processo histórico volta à sua evolução normal". É ludibriado por essa ilusão que Quijano afirmará que o colonialismo é coisa do passado. Mas, por quê? O camarada Amílcar segue explicando:

> apenas uma ilusão, porque, na realidade, o enfeudamento[144] da classe 'dirigente' nativa à classe dirigente do país dominante, [*sic*] limita ou inibe o pleno desenvolvimento das forças produtivas nacionais. Mas, nas condições concretas da economia mundial do nosso tempo, esse enfeudamento é uma fatalidade, e, portanto, a pseudo-burguesia nativa, seja qual for o seu grau de nacionalismo, não pode desempenhar efetivamente a função histórica que caberia essa classe, não pode orientar livremente o desenvolvimento das forças produtivas, em suma, não pode ser uma burguesia nacional[145].

Isso significa dizer que, embora não haja uma dominação direta[146] das nações europeias colonizadoras em cima dos Estados africanos descolonizados, há, ainda, uma situação de dependência econômica que paralisa o desenvolvimento pleno das referidas nações, dado que seguem vinculadas política e economicamente aos seus países dominadores ou não. Cabral de novo:

---

143 QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-12, 1992. tradução nossa, grifo nosso. Original: "en su aspecto político, sobre todo formal y explícito, la dominación colonial ha sido derrotada en la amplia mayoría de los casos [...]. Así, el colonialismo, em el sentido de un sistema de dominación política formal de unas sociedades sobre otras, parece pues asunto del pasado".

144 Não há aqui uma denotação do período histórico pós-colonial em África como sendo equivalente ao feudalismo, mas uma conotação da relação de subordinação da (pseudo-)burguesia local aos interesses das classes dirigentes do país dominador. "Enfeudamento", neste trecho, é um recurso figurativo.

145 CABRAL, 2019, p. 144-145.

146 Caracterização proposta por Amílcar Cabral do colonialismo. *Ibid.*, p. 142.

> vê-se, portanto, que tanto no colonialismo como no neocolonialismo, permanece a característica essencial de dominação imperialista – a negação do processo histórico do povo dominado, por meio da usurpação violenta da liberdade do dominado, por meio da usurpação violenta da liberdade do processo de desenvolvimento das forças produtivas nacionais[147].

Essa negação do processo histórico diz respeito à barragem, pelas nações dominadoras, do desenvolvimento das forças produtivas dos Estados africanos para que possam, ao longo do tempo, fazer sua autogestão social. A história não desampara Amílcar Cabral, nem mesmo nos tempos de hoje. Infelizmente, na pandemia do coronavírus, o continente africano é o mais atrasado na vacinação, com apenas 14,0% da população com o esquema de vacinação completo[148]. Muitos dos países ainda não desenvolveram tecnologia própria para o desenvolvimento das vacinas ou não têm as condições materiais para fazê-lo, o que os coloca dependentes do investimento de empreendimentos exteriores dentro de países do continente[149]. Atualmente, a vacinação em África depende maiormente da chegada de vacinas de países centrais do capitalismo, algo que não é de agora. Um estudo de 2017, em parceria com a OMS, mostra que cerca de 99,0% das vacinas administradas nos Estados africanos são importadas[150]. Esse é um entre vários exemplos[151] para afirmar que o colonialismo não acabou – talvez na sua forma clássica de dominação direta superada, *pro forma*, com a independência. Aliás, mesmo esta parece não ter acabado, porque ainda se vê a intervenção direta dissimulada de ajuda humanitária rondando os povos racializados[152]. O

147 CABRAL, 2019, p. 145.

148 OUR WORLD IN DATA. *Share of people vaccinated against COVID-19*. [*S. l.*], 9 mar. 2022. Disponível em: https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL. Acesso em: 10 mar. 2022.

149 A Moderna, fabricante estadunidense de vacinas, vai construir uma usina de produção de vacinas para a covid-19 no Quênia. MODERNA choisit le Kenya pour sa première usine africaine de vaccines. *Africa News*, [*s. l.*], 8 mar. 2022. Disponível em: https://fr.africanews.com/2022/03/08/moderna-choisit-le-kenya-pour-sa-premiere-usine-africaine-de-vaccins/. Acesso em: 10 mar. 2022.

150 AFRICAN VACCINE MANUFACTURING INITIATIVE; UNITED NATIONS INDUSTRIALDEVELOPMENT ORGANIZATION; WORLD HEALTH ORGANIZATION. *VMPA Study*: Vaccine Manufacturing and Procurement in Africa. [*S. l.*], 2017. Disponível em: https://www.avmi-africa.org/wp-content/uploads/2017/09/VMPA-Study-e-book.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

151 Não é nosso interesse aqui explorar as relações econômicas em África. Além de fugir do escopo desta pesquisa e da minha capacidade, isso já foi feito, por exemplo, por Kwame Nkrumah em *Neocolonialism: the last stage of imperialism*.

152 Para alguns exemplos de guerras neocoloniais do século XXI, ver a primeira parte do livro LOSUDO, Domenico. *Colonialismo e luta anticolonial*: desafios da revolução no século XXI. São Paulo: Boipeba, 2021.

colonialismo não acabou, mesmo que a decolonialidade diga o contrário, mesmo que a colonialidade negue a história, afirmando textualmente que "não existe muita informação disponível na palavra *colonialismo*"[153]. Estamos apoiados pela liderança da descolonização ganense, o camarada Kwame Nkrumah:

> o colonialismo à moda antiga não está de forma alguma abolido inteiramente. Ainda constitui um problema africano, mas, contrariamente, está em toda parte. Uma vez que um território se torna nominalmente independente, não é possível, como foi no século passado, reverter o processo. As colônias existentes podem perdurar, mas nenhuma colônia nova será criada. No lugar do colonialismo como o principal instrumento do imperialismo, temos hoje o neocolonialismo[154].

O colonialismo persiste na forma de dependência econômica de um Estado descolonizado a outro Estado que pode ou não ser o antigo país colonizador. Para dar um exemplo grosseiro, o Brasil foi colonizado por Portugal, mas, como vimos, o escravismo tardio vai começar a se desenvolver majoritariamente por conta da inserção de capital[155] e, por isso, suas classes dirigentes são dirigidas pelos interesses da burguesia inglesa. Do pós-abolição até hoje, a economia e a política brasileiras estão subordinadas aos interesses da burguesia estadunidense. Assim, como coloca o camarada Nkrumah, "a essência do neocolonialismo é que o Estado ao subordinado a ele é, em teoria, independente e tem todas as

153 MIGNOLO, Walter. What does it mean to decolonize? *In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. *On decoloniality*: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 105-134, p. 116, tradução nossa. Original: "not much information is available on the world *colonialism*".

154 NKRUMAH, Kwame. *Neocolonialism*: the last stage of imperialism. Nova Iorque: International Publishers, 1966. p. ix, tradução nossa, grifo nosso. Original: "old-fashioned colonialism is by no means entirely abolished. It still constitutes an African problem, but it is everywhere on the retreat. Once a territory has become nominally independent it is no longer possible, as it was in the last century, to reverse the process. Exiting colonies may linger on, but no new colonies will be created. In place of colonialism as the main instrument of imperialism we have today neo-colonialism".

155 Retomando Clóvis Moura: "uma das características mais importantes dessa segunda parte do escravismo brasileiro, que denominamos de *tardio*, é o cruzamento rápido e acentuado de relações capitalistas em cima de uma base escravista. Com a particularidade de que essas relações capitalistas emergentes são dinamizadas, na sua esmagadora maioria, por um vetor externo: capitais vindos de fora e instalados aqui como seus promotores dinamizadores e dirigentes. Em face desse fenômeno quase todos os espaços econômicos, que poderiam ser ocupados por uma burguesia autóctone em formação, foram ocupados pelo capital alienígena, na sua esmagadora maioria inglês". MOURA, 2014a, p. 86.

armadilhas externas de soberania internacional. Na realidade, seu sistema econômico e, portanto, sua política é dirigida de fora"[156].

Uma rápida digressão: parece que a dependência[157], conceito teorizado para entender as relações econômicas da América Latina com os países centrais do capitalismo, foi concebida, em África, como neocolonialismo. Alguns teóricos da decolonialidade estudaram sobre a dependência latino-americana antes de compor o Grupo M/C[158].

Com o que foi demonstrado até então, é fácil ver que essa negação do colonialismo constitui um afastamento, um recuo da materialidade histórica por parte de alguns autores e autoras da decolonialidade, o que é perigosíssimo porque se abandona o principal combustível da luta: a memória concreta e coletiva de que nos exploraram em função do lucro e seguem nos explorando utilizando, como justificativa, de ideologias renovadas, mas ainda racistas, ainda colonialistas. É interesse burguês-racista não só nos inferiorizar, nem apenas usar essa inferiorização para nos explorar, mas também apagar da nossa memória que ele fez e segue fazendo isso com o nosso povo. Assim, recuar-se da materialidade da história, negando o colonialismo e o neocolonialismo, é uma estratégia colonial.

Não quero, aqui, afirmar que o colonialismo não deixou de existir só porque sua dimensão econômica segue pulsante e tomando novas formas ao longo do

156 NKRUMAH, 1966, p. ix, tradução nossa. Original: "the essence of neo-colonialism is that the State which is subject to it is, in theory, independent and has all the outward trappings of international sovereignty. In reality its economic system and thus its political policy is directed from outside".

157 "A dependência é uma situação na qual a economia de um grupo de países está condicionada pelo desenvolvimento e pela expansão de outra economia à qual aquela se encontrava submetida. A relação de interdependência entre duas ou várias economias e entre estas e o comércio mundial toma a forma de dependência quando certos países (os dominantes) podem se expandir e se autoimpulsar, enquanto outros países (os dependentes) só o podem fazer como reflexo desta expansão, que pode atuar de modo positivo ou negativo sobre o seu desenvolvimento imediato. Qualquer que seja o caso, a situação básica de dependência conduz a uma situação global dos países dependentes que provoca o atraso destes e os coloca à mercê da exploração dos países dominantes". SANTOS, Theotonio dos. La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina. *In*: JAGUARIBE, Hélio *et al*. *La dependencia político-económica de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2017. p. 149-150, tradução nossa. Original: "la dependencia es una situación en que un cierto grupo de países tienen su economía condicionada por el desarrollo y la expansión de otra economía. La relación de interdependencia entre dos o más economías, y entre éstas y el comercio mundial, asume la forma de dependencia cuando algunos países (los dominantes) pueden expandirse y autoimpulsarse, en tanto que otros (los dependientes) sólo lo pueden hacer como reflejo de esa expansión, que puede actuar positiva o negativamente sobre su desarrollo inmediato. De cualquier forma, la situación básica de dependencia conduce a una situación global de los países dependientes que los sitúa en retraso y bajo la explotación de los países dominantes".

158 "[...] a produção passada e presente de muitos dos seus autores carregam as influências de teorias preocupadas com a exploração/opressão econômica – libertação, dependência, sistema-mundo". BALLESTRIN, 2013, p. 111.

pós-independência *formal* dos Estados africanos. Ao mesmo tempo que se funda nas ideologias burguesas racistas produzidas durante o colonialismo "clássico", o neocolonialismo as reestrutura, de acordo com as necessidades de conservação das relações de dominação/dependência que lhe são características.

Tal como na epidemia do ebola, por exemplo, tentou-se isolar a África por muito na pandemia do coronavírus. De partida, não foi indicado o desenvolvimento local de (tecnologias para) vacinas em países africanos, mas, numa perspectiva eugênica, médicos franceses sugeriram que as primeiras vacinas produzidas na Europa fossem testadas no continente africano para garantir a sanidade física dos europeus, bem como a celeridade da administração de vacinas para covid-19 na Europa[159]. A eugenia é requalificada, portanto, para sustentar ideologicamente medidas extremistas que contribuam para manter a roda capitalista girando na Europa nem que, para isso, seja preciso tratar pessoas negro-africanas como ratos de laboratório.

Ou mesmo agora, durante o conflito tripartite Rússia-Ucrânia-Estados Unidos[160], no qual diversas mídias jornalísticas europeias magnificam a seriedade desse conflito a partir da inferiorização do sofrimento em países racializados, muitos dos quais vivem conflitos internacionais por décadas. A justificativa é que, no conflito atual, "essas não são pessoas tentando fugir de áreas do norte da África, elas se parecem com qualquer família europeia com a qual você moraria ao lado"[161]. A velha inferiorização da pessoa não branca é também uma estratégia ideológica colonial que se recontextualiza, ganhando, inclusive, força material para impedir, por exemplo, que pessoas negras consigam achar refúgio nesse conflito – seja para poder sair da Ucrânia[162], seja ao chegar em outro país[163].

---

159 FERNANDO FILHO, Luis. Coronavírus: médicos franceses sugerem testes com africanos. *Notícia Preta*, [*s. l.*], 4 abr. 2020. Disponível em: https://noticiapreta.com.br/coronavirus-medicos-franceses-sugerem-testes-com-africanos/. Acesso em: 11 mar. 2022.

160 Sobre este conflito, recomendo a leitura da nota política do Partido Comunista Brasileiro. PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. *Declaração Política sobre a crise militar na Ucrânia*. [*S. l.*], 25 fev. 2022. Disponível em: https://pcb.org.br/portal2/28478. Acesso em: 11 set. 2022.

161 MÍDIA ocidental age como supremacista e dissemina preconceito em cobertura da guerra. *Brasil de Fato*, São Paulo, 28 fev. 2022. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2022/02/28/midia-ocidental-age-como-supremacista-e-dissemina-preconceito-em-cobertura-da-guerra. Acesso em: 11 mar. 2022.

162 HEGARTY, Stephanie. Africanos estão sendo impedidos de deixar Ucrânia por 'racismo', diz União Africana. *BBC News Brasil*, [*s. l.*], 28 fev. 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60565156. Acesso em: 11 mar. 2022.

163 NEGROS são discriminados na Ucrânia e impedidos de entrar na Polônia. *Brasil 247*, [*s. l.*], 27 fev. 2022. Disponível em: https://www.brasil247.com/mundo/negros-sao-discriminados-na-ucrania-e-impedidos-de-entrar-na-polonia. Acesso em: 11 mar. 2022.

Alguma pessoa da tradição decolonial pode afirmar: "mas isto a decolonialidade denuncia, é justo o conceito de colonialidade, o que restou do colonialismo que acabou!". Chamam esses resquícios coloniais de colonialidade. Esta, por sua vez, "se trata de uma colonização das outras culturas, apesar de ser, sem dúvidas, em diferente intensidade e profundidade, segundo os casos. *Consiste, em primeiro plano, em uma colonização do imaginário dos dominados*. Isto é, atua na interioridade desse imaginário"[164]. Parece, então, que o conceito de colonialidade se situa no campo da subjetividade, sem vínculo relacional específico com a base material ou com a história.

Essa concepção de colonialidade como um movimento intrapsíquico não aparece só em Quijano. Nelson Maldonado-Torres compreende a colonialidade como uma "*lógica* que está embutida na modernidade"[165]. Ramón Grosfoguel também a percebe como lógica ou princípio constitutivo das relações de dominação na modernidade, quase equivalendo-a ao racismo[166]. Ainda assim, coloca a centralidade no subjetivo, no *logos*. Menezes e colaboradores entendem-na como "um processo *intersubjetivo*, de introjeção dos costumes e modos de ser e viver do colonizador nos povos colonizados, através do apagamento e da negação das identidades e culturas originárias"[167]. Ballestrin entende raça, por exemplo, como "categoria *mental* da modernidade"[168]. Parece, inclusive, sintomático que alguns trabalhos e livros de decolonialidade citem no texto ou coloquem como epígrafe o mesmo trecho de Redemption Song[169], de Bob Marley:

---

164 QUIJANO, 1992, p. 12, tradução nossa, grifo nosso. Original: "se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad según los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario".

165 MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36, grifo nosso.

166 "Contrário ao pensamento de que o racismo é uma ideologia ou uma superestrutura derivada das relações econômicas, a ideia de 'colonialidade' estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade". GROFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-59, p. 59.

167 MENEZES, Anne Kassiadou *et al*. Educação ambiental desde el Sur: da ruptura com a perspectiva colonial em busca de outras relações sociedade-natureza. *In*: MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto *et al.* (org.). *Decolonialidades na educação em ciências*. São Paulo: Livraria da Física, 2019. p. 63-78, p. 65.

168 BALLESTRIN, 2013, p. 101.

169 BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019; MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. *On decoloniality*: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018;

"emancipem-se da escravidão mental / Ninguém além de nós mesmos pode libertar nossas próprias mentes"[170].

Catherine Walsh vai pensar a colonialidade como formadora das identidades sociais[171] porque leva em conta a "[...] negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados"[172]. Nesse sentido, Walsh conceberá a colonialidade como padrões de poder gerados no colonialismo e que, apesar da – suposta – queda deste, segue firme orientando as relações sociais. Nas palavras da professora:

> distinta do colonialismo que se entende tipicamente como uma relação política e econômica que envolve a soberania de um povo ou nação sobre outro em qualquer parte do mundo, a colonialidade é o padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas – ligado ao capitalismo mundial e ao controle, dominação e subordinação da população através ideia de raça – que logo se naturaliza – na América Latina, mas também no planeta – como modelo de poder moderno e permanente[173].

VIEIRA, Marco. The decolonial subject and the problem of non-Western authenticity. *Postcolonial Studies*, [*s. l.*], v. 22, n. 2, p. 150-167, 2019.

170 REDEMPTION Song. Compositor e intérprete: Bob Marley. Nova Iorque: Island Records, 1990. 1 CD (4 min). tradução nossa. Original: "emancipate yourselves from mental slavery / None but ourselves can free our own minds".

171 "[...] chama *colonialidade do poder*, entendida como padres de poder estabelecidos na colonia, mas que perduram ainda hoje em dia, baseados em uma hierarquía racial e na formação e distribuição de identidades sociais (brancos, mestiços, etc.), que apagam as diferenças históricas, culturais e linguísticas dos povos indígenas e dos de origem africana e as convertem nas identidades comuns e negativas de 'índios' e 'negros'". WALSH, Catherine E. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, Bogotá, v. 24, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005. p. 42, tradução nossa. Original: "[...] ilama *colonialidad del poder*, entendida como patrones de poder establecidos en la colonia, pero que aún hoy en día perduran, basados en una jerarquía racial y en la formación y distribución de identidades sociales (blancos, mestizos, etc.), que borran las diferencias históricas, culturales y linguísticas de los pueblos indígenas y los de origen africano y las convierten en las identidades comunes y negativas de 'indios' y 'negros'.

172 WALSH, Catherine E. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. p. 66, tradução nossa. Original: "[...] negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados".

173 WALSH, 2012, p. 66, tradução nossa. Original: "distinta al colonialismo que se entiende típicamente como relación política y económica que involucra la soberanía de un pueblo o nación sobre otro en cualquier parte del mundo, la colonialidad es el patrón de poder que emerge en el contexto de la colonización europea en las Américas – ligado al capitalismo mundial y el control, dominación y subordinación de la población a través de la idea de raza –, que luego se naturaliza – en América Latina pero también en el planeta – como modelo de poder moderno y permanente. A colonialidade se estrutura internamente ao sujeito em eixos".

Mignolo também pensará de modo parecido. Segundo ele, "colonialidade e colonialidade do poder são termos simplificados para 'patrón colonial de poder', o qual tenho traduzido como 'matriz colonial de poder'. *Matrix*, derivada do Francês Antigo *matrice*, significa 'útero'". Ainda segundo Mignolo, "a *matriz* (colonial) criada por uma minoria da espécie humana governa a vida da maioria da espécie humana"[174]. Talvez porque ambos se baseiem na compreensão de Aníbal Quijano, quem, apesar de entender a colonialidade como uma colonização a nível do imaginário, coloca-a como sendo "[...] o modo mais geral de dominação no Mundo atual, uma vez que o colonialismo como ordem política explícita foi destruído"[175]. Com essa concepção de matriz/padrão colonial de poder/dominação, aparentemente, alguém pode entender como sendo uma crítica a nível total/estrutural. Isso no sentido que a decolonialidade carrega em si, ao menos, uma crítica a nível de questionar *materialmente* e *socialmente* (o oposto de individualmente) a estrutura exploradora (capitalismo) e as opressivas (racismo, sexismo etc.) Porém, não me parece o caso. Vou dar três argumentos para me justificar.

Para Aníbal Quijano, a colonialidade acaba sendo uma tecnologia de dominação moderna que se fundamenta no estabelecimento da ideia de que existem pessoas superiores e inferiores. Em função disso, "[...] tem se demonstrado ser o instrumento de dominação social universal mais eficaz e perdurável porque dele passou a depender outro, igualmente universal, porém mais antigo: o intersexual ou de gênero"[176]. Porém, como o fundante para tal dominação foi o emprego da ideologia racista que associava inferioridade a determinadas características físicas, Quijano entenderá raça como central/fundamental/básica para o modo de dominação universal moderna.

---

174 MIGNOLO, Walter. What does it mean to decolonize? *In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. On decoloniality: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 105-134, p. 114.

175 QUIJANO, 1992, p. 14, tradução nossa. Original: "[...] el modo más general de dominación en el Mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido".

176 QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes*: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 777-832. p. 780, tradução nossa. Original: "[...] ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el intersexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales".

> Desse modo, a raça se converteu no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nas categorias, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outros termos, [se converteu] no modo mais básico de classificação social universal da população mundial[177].

Uma breve digressão: talvez por isso, por reconhecer raça como a categoria que a decolonialidade tenha tido uma boa recepção no campo de estudo das relações étnico-raciais. Além de Quijano, Ramón Grosfoguel indica que "contrário ao pensamento de que o racismo é uma ideologia ou uma superestrutura derivada das relações econômicas, a ideia de 'colonialidade' estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade"[178].

Quijano reconhece a universalidade da ideologia de raça dentro de um sistema centrado "nas classificações, nos lugares e nos papéis", dimensões centradas no indivíduo. Não posso afirmar que é uma crítica estrutural especificamente porque em outro momento[179], o mesmo autor considera a colonialidade como uma colonização do imaginário, a nível ideal, mental e explica o seu caráter social por meio da intersubjetividade centrada na produção de conhecimento como criadora das relações sociais[180], mesmo com a intersubjetividade sendo uma categoria que recebe críticas ao seu reducionismo do social/coletivo a pequenos grupos desde quando foi pensada pela fenomenologia[181]. Não à toa que foi bem

177 QUIJANO, 2014, p. 780, tradução nossa. Original: "de ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial".

178 GROFOGUEL, 2019, p. 59; BALLESTRIN, 2013 chega nas conclusões análogas a partir de Grosfoguel e outros autores da tradição decolonial.

179 QUIJANO, 1992.

180 " subjetividade individual diferenciada é real, mas não existe somente ante ou por si mesma. Existe como parte diferenciada, mas não separada de uma intersubjetividade. Todo discurso ou toda reflexão individual remete a uma estrutura de intersubjetividade. Esta constituída nela e ante a ela mesma. O conhecimento, nessa perspectiva, é uma relação intersubjetiva acerca de algo, não uma relação entre uma subjetividade alijada, constituída em si e ante a si [...]". *Ibid*., p. 15, tradução nossa. Original: "la subjetividad individual diferenciada es real; pero no existe solo ante sí o por sí. Existe como parte diferenciada, mas no separada, de una intersubjetividad. Todo discurso, o toda reflexión, individual, remite a una estructura de intersubjetividad. Esta constituida en ella y ante ella. El conocimiento, en esta perspectiva, es una relación intersubjetiva a propósito de algo, no una relación entre una subjetividad aislada, constituida en sí y ante sí [...]".

181 TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2017. p. 46.

acolhida pela ciência que, em sua maioria, se preocupa com o indivíduo: a psicologia. Essa dimensão individualista/subjetivista da decolonialidade, sobretudo aqui em Quijano, pode se dar pela influência da ideologia capitalista liberal pulsante no fim do século XX em decorrência da globalização do capitalismo, como me referi anteriormente. Cabe salientar que isso ocorre mesmo com Quijano direcionando críticas ao individualismo[182].

Outro ponto que corrobora essa dimensão individualista/subjetiva é essa centralidade colocada por Quijano no indivíduo dominado/explorado/colonizado, sem se referir concretamente aos seus algozes, a não ser como somente essa "tecnologia moderna de dominação" ou, no dizer de Mignolo, a matriz colonial de poder. A teoria decolonial, portanto, parece extirpar de si a noção de relação social porque perde de vista dois pontos que lhe são fulcrais: a coletividade característica das relações sociais, por deixar de caracterizar qual grupo social estruturalmente inflige a "dominação", e a dimensão coletiva/social do conflito, já que este ocorre interna*mente*, intrapsiquica*mente* nas *mente*s colonizadas e colonizadoras. É na fuga da concreticidade histórica do real que, tal como liberais recorrem retórica, recursiva e discursivamente à "mão invisível do mercado", a decolonialidade recorre ao "padrão colonial de poder". A "mão invisível do mercado" e a "matriz colonial de poder" são providências (recursos) ideais que teóricos dão para problemas concretos e, enquanto providenciais, barram a compreensão racional da história, configurando-se em um recuo da materialidade histórica característica das relações sociais.

> A concepção providencial acredita que a história seja *ordenada* pela razão e que a razão precedentemente predisposta se manifeste na história através de uma gradual realização. Na concepção materialista, ao contrário, a razão se cria na história apenas porque a história não é *racionalmente predeterminada*, ela se *torna* racional. A razão na história não é a razão providencial da harmonia preestabelecida e do triunfo do bem metafisicamente preestabelecido [ou da mão invisível do mercado e da matriz colonial de poder]; *é a batalhadora razão da dialética histórica, segundo a qual na história se combate pela racionalidade, e cada fase histórica da razão se realiza no conflito com a não-razão histórica*. A razão na história toma-se razão no momento mesmo em que se realiza. Na história não existe uma razão já pronta, meta-histórica, que se manifeste nos acontecimentos históricos. A razão histórica atinge a própria racionalidade na sua realização[183].

182 QUIJANO, 1992.

183 KOSIK, 2002, p. 237, grifo nosso.

E ela só pode ser a batalhadora razão – dialética, contraditória – da história porque tem lado: o de quem é oprimido e explorado e o de quem explora. Reduzir essa última dimensão – a de quem explora – a um recurso conceitual é ocultar, aí sim colonialmente, as causas reais do problema branco burguês[184] que aflige os condenados da Terra – brancos e não brancos. Um ponto que corrobora a existência dessa tendência na decolonialidade é a compreensão da estrutura moderna e de raízes de exploração da população mundial hoje: o capitalismo. Aníbal Quijano, por exemplo, argumenta que o centro do capitalismo é a Europa porque o trabalho assalariado foi destinado aos brancos europeus e o trabalho não pago aos negros, indígenas, mestiços etc. Não desapercebidamente, vai conceber o entrelaçamento entre raça e "divisão do trabalho/estratos sociais"[185]e não entre raça e *classe*, no seu sentido real, uma vez que argumenta ser a barragem da ascensão social de pessoas racializadas o impacto estrutural da colonialidade. Quijano utiliza de alguns exemplos históricos para ilustrar seu argumento:

> desse modo, impôs-se uma sistemática divisão racial do trabalho. Na área hispânica, a Corona de Castilla decidiu terminar a escravidão dos indígenas cedo para prevenir seu total extermínio. Então, [os indígenas] foram condenados à servidão. Aos que viviam em suas comunidades, foi-lhes permitida a prática de sua antiga sociabilidade – por exemplo, intercâmbio de força de trabalho e trabalho sem mercado – como maneira de reproduzir sua força de trabalho enquanto servos. *Em alguns casos, a nobreza indígena, uma reduzida minoria, foi eximida da servidão e recebeu um tratamento especial devido aos seus papeis como intermediária com a raça dominante, quem lhes permitiu participar de alguns ofícios nos quais empregavam espanhóis que não faziam parte da nobreza.* Distintamente, os negros foram reduzidos à escravidão. *Os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber salário, ser comerciantes independentes, artesãos independentes ou agricultores independentes, em suma, produtores independentes de mercadorias.* Não obstante, somente os nobres podiam participar nos postos altos e médios da administração colonial, civil e militar[186].

184 Como coloca Alberto Guerreiro Ramos, racismo é um problema do branco. FANON, 2008 Também afirma que o branco cria o negro. Em adição, CARNEIRO, 2005 argumenta em sua tese de doutorado que a negação do ser (negro) fundamenta a construção afirmativa do ser (branco).

185 QUIJANO, 2014.

186 QUIJANO, 2014, p. 781-782, tradução nossa, grifo nosso. Original: "de ese modo se impuso una sistemática división racial del trabajo. En el área hispana, la Corona de Castilla decidió temprano el cese de la esclavitud de los indios, para prevenir su total exterminio. Entonces fueron confinados a la servidumbre. A los que vivían en sus comunidades, les fue permitida la práctica de su antigua

Faça-se notar que Quijano utiliza a raça tal como os seus criadores a empregavam: ressaltando os caracteres fenotípicos para explicar as relações sociais, tanto para explorados como para exploradores. Porém, o mais trágico da análise é a equivalência de empregos independentes como sendo o auge. Superar a estrutura é ter sucesso dentro dela mesma: basta ser comerciante, artesão, agricultor independentes... E se você não é assim, é porque a "colonialidade", a "matriz colonial de poder", a "modernidade", a "Europa", o "europeu" colocam você como inferior e, por isso, lhe destina aos empregos inferiores.

Há dois problemas nessa concepção liberal. O primeiro é o que já havíamos falado: mistificam-se os algozes. Quijano, como a morte, joga uma capa de invisibilidade sobre o colonizador branco-burguês porque oculta o fato de ele ser um explorador, um sanguessuga de sangue, suor, lágrimas e trabalho humano. O segundo, ligado ao primeiro, é que se desloca o problema da exploração desumana escravista e capitalista para a esfera do consumo individual. Ou seja, o problema é que pessoas não brancas não trabalham em postos melhores de emprego e não o fato de que, excetuando-se o posto de dono de empresa[187], ela continuará sendo explorada, contando com ideologias racistas para rebaixar não só a sua, mas a força de trabalho de toda a classe trabalhadora[188]. No caso do escravismo, mesmo com empregos independentes, como era o caso dos escravos de ganho no Brasil[189], a pessoa não era dona de sua própria humanidade – ela era capital fixo! No dizer marxiano, capital constante ou fixo é "a parte do capital que se converte em meios de produção, isto é, em matérias-primas, matérias auxiliares

---

reciprocidad – por ejemplo, el intercambio de fuerza de trabajo y de trabajo sin mercado – como una manera de reproducir su fuerza de trabajo en tanto siervos. En algunos casos, la nobleza india, una reducida minoría, fue eximida de la servidumbre y recibió un trato especial, debido a sus roles como intermediaria con la raza dominante y le fue también permitido participar en algunos de los oficios en los cuales eran empleados los españoles que no pertenecían a la nobleza. En cambio, los negros fueron reducidos a la esclavitud. Los españoles y los portugueses, como raza dominante, podían recibir salario, ser comerciantes independientes, artesanos independientes o agricultores independientes, en suma, productores independientes de mercancías. No obstante, sólo los nobles podían participar en los puestos altos y medios de la administración colonial, civil y militar".

187 "Um negro diretor de uma multinacional é sociologicamente um *branco*. Terá de conservar a discriminação contra o negro na divisão de trabalho interno da empresa, terá de executar suas normas racistas, e, com isso, deixar de pensar como negro explorado e discriminado e reproduzir no seu comportamento empresarial aquilo que um executivo branco também faria". MOURA, 2019, p. 33.

188 MOURA, 2014a. Mas Marx também explica: "diferentemente das outras mercadorias, a determinação do valor da força de trabalho contém um elemento histórico e moral. No entanto, a quantidade média dos meios de subsistência necessários ao trabalhador num determinado país e num determinado período é algo dado". MARX, 2017, p. 246.

189 SOARES, 1996.

e meio de produção"[190]. Diferentemente da força de trabalho – o valor de uso do trabalhador empregado no capitalismo –, o colono se utilizava da pessoa escravizada, de seu corpo, como um todo, não apenas da exteriorização da sua capacidade de realizar trabalho porque ele, o colono, tinha a posse da pessoa e sua humanidade integralmente e não teve, não teria e não terá nenhum emprego independente que a faça um ser humano superar esse subjugo nojento e integral como era o do colonizado ao colono. Assim, afirmar, desse jeito cru, que "já desde o próprio começo de América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não-assalariado com as raças dominadas porque eram raças inferiores"[191] é simplificar séculos de exploração escravocrata, reduzindo a algo que ela nunca poderá ser: emprego não pago.

Leitor, leitora, leitore, se você chegou até aqui e pensou que eu estou negando a importância de alcançar condições de vida melhores dentro do capitalismo, banhou-se nas águas do equívoco. Na atualidade brasileira de penúria que nos assola, tenho completa ciência que o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) recomenda, no mês de fevereiro de 2022, um salário mínimo necessário de R$ 6.012,18[192], quase 500,0% superior ao salário mínimo nominal, o qual não chegou no bolso de 11,1% do proletariado brasileiro no último trimestre de 2021, e, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua)[193], cerca de 46,0% destes 11,0% são pessoas negras[194]. Sei que, em 2021, a ocupação de pessoas negras é maior na agropecuária (60,7%), construção civil (64,1%) e serviços domésticos (63,5%), segundo a Síntese de Indicadores Sociais de 2021 do IBGE, para o qual essas ocupações são "justamente as atividades que possuíam rendimentos inferiores à média *em todos os anos da série histórica*"[195].

190 MARX, 2017, p. 286.

191 QUIJANO, 2014, p. 784, tradução nossa. Original: "[...] ya desde el comienzo mismo de América, los futuros europeos asocia-ron el trabajo no pagado o no-asalariado con las razas dominadas, porque eran razas inferiores".

192 DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos*: salário mínimo nominal e necessário. São Paulo: DIEESE, [2024]. Disponível em: https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html. Acesso em: 15 mar. 2022.

193 IBGE. *PNAD contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, [2024]. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques. Acesso em: 15 mar. 2022.

194 IBGE. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

195 *Ibid*., p. 24, grifo nosso.

E é justamente por saber de tudo isso que não parece lícito pensar exclusivamente numa saída de ascensão social individual como horizonte dentro do sistema racista-burguês. Já sabemos – estatisticamente, inclusive[196] – que não se pode julgar a falta de inserção social da pessoa negra no mercado de trabalho exclusivamente pela escolarização. Assim, como tática, circunstancial e pragmática, precisamos lutar por cotas nos espaços de trabalho, redução da jornada de trabalho, coletivização das atividades de reprodução da vida – maiormente destinadas de forma não paga a mulheres negras em suas famílias ou de forma mediocremente paga como empregadas domésticas –, criminalização das empresas que não contratam gente preta ou que contratam num regime de trabalho inferior em termos de salário ao de um trabalhador branco, entre outras medidas no campo do trabalho. Para todos, todas e todes e não para alguns afroempreendedores, visitantes de Paris. Como estratégia, horizonte, precisamos de uma ascensão social coletiva: de uma sociabilidade que explora para uma sociabilidade que não explore em função da ideologia de raça. Que não explore. Como nos lembram Flávia Telles e Letícia Parks, não há preto no topo sem, de lá, ver o chão com corpos negros sangrando, morrendo por não ter alcançado estamentos maiores no mercado. Por não ter ascendido socialmente. Por não ter sido alguém na vida.

> Mas o que significa falar de topos no sistema capitalista? O capitalismo é um sistema dividido em classes, fazendo com que o conjunto da população trabalhadora esteja afastada do comando da sociedade porque o poder está nas mãos da burguesia – detentora dos meios de produção – e de seus representantes políticos, que variam em seu conteúdo, defendendo as estruturas mantenedoras da sociedade de formas mais à direita ou mais ao 'centro'. O que se chama de topo precisa ser entendido como cargos de poder político ou econômico, no último caso, seja como burgueses diretamente (donos dos meios de produção) seja como diretores, CEOs e chefes de empresas de destaque. Não se trata, portanto nesse artigo de debater a ausência de negras e negros médicos, advogados, com formação intelectual, diplomas universitários. Trata-se de debater o sentido vazio da ideia de que chegar ao topo capitalista

196 "Embora a população de cor ou raça branca seja mais escolarizada que a preta ou parda, esse aspecto não pode ser apontado como única explicação para a diferença na taxa de desocupação. Quando comparadas pessoas com o mesmo nível de instrução, a taxa de desocupação é sempre maior para as pessoas de cor ou raça preta ou parda". INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021, p. 34.

> transformaria o capitalismo, sendo que a divisão entre topo e chão deve ser entendida como a divisão entre burguesia e proletariado[197].

Há gente, inclusive, que é suicidada por conta disso: tanto por não ser boa o suficiente para ser explorada e, vendendo a sua força de trabalho, conseguir garantir o básico de subsistência, quanto por estar submetida a regimes intensos de exploração, dentre outras contradições características do trabalho no capitalismo racista. No escravismo, não foi diferente[198]. Há gente que é assassinada dentro de uma empresa, a empresa não é criminalizada e ainda, petulantemente, busca criminalizar pesquisadores e pesquisadoras que visam expor sistematicamente os casos de assassínios de trabalhadores – sobretudo pessoas negras – nas suas dependências[199].

Saindo dessa digressão e retomando ao debate crítico à decolonialidade, outro ponto que contribui para ressaltar que a crítica por eles feita é sempre a nível individual é a própria concepção de colonialidade. Quem a destrincha é Nelson Maldonado-Torres. A quinta tese que compõe a sua analítica da decolonialidade é uma analítica da colonialidade. Para o professor de estudos latinos e caribenhos da Rutgers University,

> é somente em virtude da articulação de formas do ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que aparecem, não de modo

197 TELLES, Flávia; PARKS, Letícia. As armadilhas do liberalismo na luta das mulheres negras. *In*: PARKS, Letícia; ASSIS, Odete; CACAU, Carolina (org.). *Mulheres negras e marxismo*. São Paulo: Associação Operário Olavo Hanssen, 2021. p. 231-256, p. 240-241.

198 "Um trabalhador escravizado morrer de exaustão no desempenho de sua função, ou, quando não, depois de tempos desempenhando-a, tinha um significado; outro, porém, bastante distinto, era o da saída, voluntária, de um trabalhador que ainda não tivesse dado tudo de si (leia-se, inclusive, a vida). Saída esta que, quando realmente voluntária, podia dar-se pela fuga ou pela morte voluntária; no entanto, os senhores ainda estavam sujeitos a outras fatalidades como o assassinato de seus escravos por terceiros, doenças, picadas de animais, acidentes de trabalhos e afins. de qualquer maneira, a fuga e a morte voluntária eram as formas mais danosas, ainda que nos casos de fuga fosse possível reaver a peça e recuperar o prejuízo, era comum que, ao serem capturados, os trabalhadores optassem pela morte voluntária, para escapar definitivamente àquela vida, ou por medo das punições que a fuga costumava acarretar". BERENCHTEIN NETTO, Nilson. *Educação, saberes psicológicos e morte voluntária*: fundamentos para a compreensão da morte de si no Brasil colonial. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. p. 331. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16045/1/Nilson%20Berenchtein%20Netto.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

199 HAILER, Marcelo. Carrefour quer censurar livro que analisa casos de racismo na rede. *Portal Geledés*, [*s. l.*], 29 jun. 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/carrefour-quer-censurar-livro-que-analisa-casos-de-racismo-na-rede/. Acesso em: 15 mar. 2022.

> natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna. *Colonialidade, por isso, inclui a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser como três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade*[200].

Segundo Maldonado-Torres, são constitutivas da colonialidade três dimensões ligadas à subjetividade: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber[201]. Guardadas as especificidades de cada dimensão da colonialidade, o que há em comum nas três é a subjetividade. Maldonado-Torres com a palavra:

> *comum às três dimensões é a subjetividade*. O que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber[202].

Tenho acordo. De fato, o sujeito não nasce isolado, mas, equivocadamente, coloca-se na mentalidade do indivíduo singular a conservação do estado das coisas. Para o campo, o controle do indivíduo se daria pelas dimensões da colonialidade que se centram na subjetividade e, por conta disso, mantém a ordem.

> Outro modo de enunciar isso é identificar o sujeito não apenas como elemento-chave na constituição do ser, poder e saber, mas também como o elemento que mais obviamente conecta essas dimensões principais das quais nós tomamos como real uns para os outros. O sujeito, portanto, é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável[203].

Leitoras e leitores atentes podem dizer que há a consideração do sujeito como *um* campo de luta, *um* espaço que deve ser controlado, e não *o* campo de luta etc. É uma boa observação, mas devo lembrar que, a todo momento, o autor considera a subjetividade como o coração da colonialidade.

---

200 MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42, grifo nosso.

201 Isso parece ser uma posição também de Catherine Walsh e Walter Mignolo, apesar desse último entender, como Aníbal Quijano, que colonialidade é equivalente a colonialidade do poder e, ao mesmo tempo, equivalente à modernidade.

202 MALDONADO-TORRES, *op. cit.*, p. 43, grifo nosso.

203 *Ibid.*, p. 43.

E Maldonado-Torres termina, afirmando que "o mais direto e óbvio fio que unifica a colonialidade do poder, do saber e do ser é o sujeito colonizado"[204]. Eis aí mais um argumento que contribui para afirmar que a crítica decolonial na forma do conceito de colonialidade não se pretende estrutural, mas idealista e subjetivista. E assim o é muito provavelmente porque faz, deveras vezes, esse recuo da materialidade histórica e política deliberadamente, tomando como mais importante o conhecimento, as palavras, o epistêmico. Mignolo quem disse:

> *o que importa não é economia ou política ou história, mas o conhecimento*. Melhor ainda, o que importa é história, política, economia, raça, gênero, sexualidade, *mas é, acima de tudo, o conhecimento intricado nas esferas da práxis que nos entrelaça ao ponto de nos fazer acreditar que não é o conhecimento que importa, mas, de fato, história, economia, política etc.*[205].

Em função dessa defesa acrítica do conhecimento, a teoria decolonial também se reduz a artifícios conceituais, analógicos/metafóricos ou mesmo a jogos de palavras. Talvez por isso (ou será pela formação em Semiótica de Walter?) que verá no discurso, no conhecimento a maior dimensão dos problemas que afetam as pessoas racializadas pela burguesa e racista modernidade. Tanto que Mignolo colocará como objetivo da decolonialidade a mudança dos "termos da conversa e não do seu conteúdo".

> Por esse motivo, a determinação essencial para se atentar dentro dos domínios da matriz colonial de poder é o domínio do conhecimento. Conhecimento tem uma posição privilegiada: ocupa o nível do enunciado, onde o conteúdo da conversação é estabelecido e ocupa o nível de enunciação que regula os termos da conversação[206].

---

204 MALDONADO-TORRES, 2019, p. 44.

205 MIGNOLO, Walter. The conceptual triad: modernity/coloniality/decoloniality. *In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. *On decoloniality*: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 135-152, p. 135, tradução nossa, grifo nosso. Original: "what matters is not economics, or politics, or history, but knowledge. Better yet, what matters is history, politics, economics, race, gender, sexuality, but it is above all the knowledge that is intertwined in all these praxical spheres that entangles us to the point of making us believe that it is not knowledge that matters but really history, economy, politics, etc.".

206 MIGNOLO, 2018, p. 146, tradução nossa. Original: "for this reason, the essential feature to take notice of within the CMP's [colonial matrix of power's] domains is the domain of knowledge. Knowledge has a privileged position: it occupies the level of the enunciated, where the content of the conversation is established, and it occupies the level of enunciation, which regulates the terms of the conversation".

E nesse sentido, pensado na noção de Maldonado-Torres de dimensões da colonialidade constitutivas do sujeito, Walter Mignolo tomará como principal objetivo da decolonialidade "a transformação dos sujeitos e subjetividades coloniais em sujeitos e subjetividades decoloniais"[207]. Ainda para Mignolo, a decolonialidade será, prioritariamente, a luta pela liberação do conhecimento e ponto[208]. Liberando, descolonizando as mentes das subjetividades coloniais. Talvez por isso, muito gravemente, Mignolo reduzirá a materialidade das lutas, do genocídio dos povos racializados do mundo, da fome, da bala a nada mais do que palavras. Parece exagero, eu sei, mas está escrito:

> colonialidade é um termo reduzido para *colonialidade do poder*. A expressão sugere que o que é impresso nas culturas coloniais é o efeito da *imperialidade do poder. E a imperialidade do poder no mundo moderno/colonial (i.e. não no Império Romano ou no Califado Islâmico) é escrita não por armas e exércitos, mas pelas palavras que justificam o uso de armas e exércitos*, convencendo você que é bom, para a salvação e para felicidade da humanidade[209].

E ele segue, desta vez obnubilando a materialidade da vida do povo negro e do movimento de mulheres, reduzindo a nossa luta à retórica. Com a palavra, Mignolo, *ipsis litteris*:

> a colonialidade do ser, portanto, entrelaça tanto o enunciador e o enunciado. *A decolonialidade do saber e do ser, assim, objetiva a libertação de ambos, uma vez que, se não há enunciação instituindo hierarquias raciais e sexuais (racismo e sexismo), então não há racismo e sexismo. O campo de batalha para superar o racismo e o sexismo está, então, no nível da enunciação*, divergindo os fluxos que mantêm juntos e sustentam os quatro domínios do enunciado. *Libertação é através do pensamento e do ser outro*. Libertação não é algo a ser alcançado; é um

207 MIGNOLO, 2018, p. 135-152, p. 146, tradução nossa. Original: "[...] the transformation of colonial subjects and subjectivities into decolonial subjects and subjectivities".

208 *Ibid.*, p. 146, tradução nossa. Original: "decolonialidade é primeiro e acima de tudo a liberação do conhecimento (a partir do que disse sobre a dupla localização do conhecimento, na enunciação e no enunciado), de subjetividades afirmadas e entendidas que têm sido desvalorizadas por narrativas da modernidade que são constitutivas da matriz colonial de poder".

209 *Ibid.*, p. 140, tradução nossa, grifo nosso. Original: "coloniality is shorthand for coloniality of power. The expression suggests that what is imprinted in colonial cultures is the effect of the imperiality of power. And the imperiality of power in the modern/colonial world (i.e., not in the Roman Empire or in the Islamic Caliphate) is written not by guns and armies but by the words that justify the use of guns and armies, convincing you that it is for the good, the salvation, and the happiness of humanity".

> processo de deixar algo ir, isto é, os fluxos de energia que te mantêm ligado à matriz colonial de poder, quer esteja você no campo de quem sanciona ou no campo dos sancionados[210].

Escrevo esta seção da pesquisa após ter ido a um ato pela vida de Patrick Souza Sapucaia (16), Alexandre Santos dos Reis (20) e Cleverson Guimarães (22), executados pela polícia militar de Rui Costa, um petista bolsonarista, que quer criminalizar a Gamboa, a comunidade pesqueira onde esses jovens negros habitavam, no intuito burguês-racista de transformá-la em um espaço higienizado para turista ou mesmo cedê-lo para a especulação imobiliária. O ataque foi realizado covardemente na madrugada do dia 1º de março de 2022[211].

No ato, eu vi as mães gritando de desespero por não poder resgatar o corpo dos seus filhos ainda com vida porque a polícia não deixou, já que precisava terminar o seu trabalho de morte. Eu chorei com essas mães. Eu chorei temendo pela minha vida também. Vi pescadores e pescadoras ameaçando sair da sua comunidade por não ser mais um lugar seguro, já que a polícia – sem qualquer mandado, sem nunca ter sido maltratada – está matando seus moradores, além de lançarem bombas de gás na comunidade. Vi crianças, no ato, brincando de bola na Avenida Contorno perto dos policiais, mas vi também os olhos das mães da comunidade que temiam as dezenas de policiais enviados para controlar os protestos, perto de quem as crianças brincavam.

Vi também parlamentares e ativistas apoiadores de Rui Costa que foram prestar, cinicamente, seu apoio às famílias. Estes se sentam à mesma mesa desse burguês racista para conciliar e vêm para o ato se solidarizar falsamente com a

---

210 MIGNOLO, Walter. The conceptual triad: modernity/coloniality/decoloniality. *In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. *On decoloniality*: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 140, tradução nossa, grifo nosso. Original: "coloniality of being therefore entangles both the enunciator and the enunciated. Decoloniality of knowledge and of being, therefore, aims at the liberation of both, for if there is no enunciation instituting racial and sexual hierarchies (racism and sexism), then there is no racism and sexism. The battle field for overcoming racism and sexism is, then, at the level of the enunciation, diverting the flows that hold together and sustain the four domains of the enunciated. Liberation is through thinking and being otherwise. Liberation is not something to be attained; it is a process of letting something go, namely, the flows of energy that keep you attached to the colonial matrix of power, whether you are in the camp of those who sanction or the camp of those sanctioned."

211 GAMBOA DE BAIXO. *Nota de repúdio à operação da Política Militar da Bahia* [...]. Salvador, 1 mar. 2022. Instagram: @sougamboadebaixo. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CakShB7l715/. Acesso em: 7 mar. 2022.

comunidade, com seus olhos azuis, sem algum brilho, "a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer"[212]. Tinhosos...

Foi a serviço da classe dominante branca que a polícia de Rui Costa atuou. Em prol do capital, cabe derrocar a carne mais barata, extirpando a tiros e bombas de gás uma comunidade negra de trabalhadores e trabalhadoras da pesca de sua moradia e local de trabalho, como baratas. Eu quero saber de que vale essa luta discursiva que teóricos e teóricas rendidos à burguesia racista deste mundo vomitam. É mais que um desrespeito a vida desses jovens – à minha vida. É uma tomada de partido: eles escrevem com e por aqueles que querem me destruir. Ao reduzir a luta ao discurso, o único compromisso que têm é escondê-la, abrandá-la, invalidá-la.

Em vista do exposto, parece-me que a decolonialidade não tem compromisso algum com a superação concreta, material de qualquer opressão que estrutura a sociedade. Derrotados, querem se reerguer nos ombros do racista capital, com a máscara cínica de que pensam "a partir e com sujeitos, atores, pensadores, coletivos e movimentos"[213]. Igual a Rabicho[214], *escolheram*[215] ser ratos transfigurados em animais de estimação que ora retornam à sua forma humana e matam em nome daquele que deve ser nomeado: o burguês racista.

Racismo não é linguagem que se supera parando de falar.

Racismo não é imagem que se supera parando de pensar.

Faltam ainda dois momentos pelos quais precisamos passar antes de concluir esta análise da decolonialidade. Por causa da sua defesa da centralidade do conhecimento, do epistêmico, precisarei destrinchar, ainda que em linhas

---

212 Aqui estou fazendo referência à alegoria de Luís Bernardo Honwana, que equipara o colonialismo a um cão moribundo, feio, tinhoso, com olhos azuis sem brilho, mas, por vezes, paralisantes. Por favor, leia este ótimo conto na antologia: HONWANA, Luís Bernardo. *Nós matamos o cão tinhoso!*. São Paulo: Kapulana, 2017.

213 WALSH, Catherine E. The Decolonial For. *In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. *On decoloniality*: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 15-32. p. 20, tradução nossa. Original: "[...] from and with subjects, actors, thinkers, collectives, and movements [...]".

214 **Contém *spoilers***. No universo de Harry Potter, o antagonista, Lord Voldemort, é tão temido pelo mundo bruxo que as pessoas temem até mesmo chamar o seu nome – por isso, muitas vezes se referem a ele como "Você Sabe Quem", "Lord das Trevas" ou "Aquele Que Não Deve Ser Nomeado". Ele possuía um clã de apoiadores chamado Comensais da Morte. Um deles, Pedro Pettigrew (Rabicho), atuou por muito tempo como informante de Voldemort, mas, com a queda de Você Sabe Quem, Rabicho escolhe se transfigurar em um rato e viver como bicho de estimação da família Weasley por mais de uma década. Pouco depois que é descoberto, Rabicho auxilia Voldemort a se reerguer e, sob ordens do Lord das Trevas, mata um estudante de Hogwarts.

215 MIGNOLO, Walter. Decoloniality is an option, not a mission. *In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. On decoloniality: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018., p. 211 *et seq*.

gerais, a concepção de conhecimento e ciência da teoria decolonial e aí está o primeiro momento do fim desta análise. Em posse da análise geral, histórica, política e epistemológica da decolonialidade, poderemos discutir com segurança, em seguida, como a educação, enquanto campo de pesquisa, apropriou-se da teoria decolonial e vice-versa, isso se consolidando como o momento final desta análise.

A concepção de conhecimento e ciência na decolonialidade parece ter tido seu marco com o lançamento de *Epistemologias do Sul*, uma antologia de textos acadêmicos organizada por Maria Paula Meneses e Boaventura de Sousa Santos. Essa antologia parece ter sistematizado um conjunto de proposições teóricas da decolonialidade atinadas ao debate da colonialidade do saber. Para o curto prefácio da obra, as epistemologias do Sul são uma alternativa.

> Não se confinando à crítica, este livro propõe uma alternativa, genericamente designada por Epistemologias do Sul. Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes[216].

Além de ser um campo de estudos que prioriza o epistemológico[217], a decolonialidade vai se compreender enquanto um campo aberto a múltiplas concepções epistemológicas como forma, inclusive, de valorizar toda produção epistêmica que ficou de fora da "epistemologia dominante". Isso não significa que a própria decolonialidade não tenha uma concepção epistemológica própria, mesmo que difusamente definida. Aliás, a própria heterodoxia – essa característica de ser aberta para juntar várias correntes teóricas em uma – é, ela mesma, uma característica da epistemologia decolonial, uma vez que este campo concebe, de partida, que "toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias"[218].

216 SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 7.

217 MIGNOLO; WALSH, 2018.

218 SANTOS; MENESES, *op. cit.*, p. 9.

Não é por acaso que algumas pessoas da tradição decolonial vão tentar buscar em movimentos sociais, como muito fez Walsh[219] e mesmo Gomes[220], elementos que deem conta da realidade, sobretudo que elucidem processos de luta e coletivização dos modos de viver. A decolonialidade, nesse sentido, nos ensina a nos aproximar mais dos movimentos sociais, das lutas políticas, dando concreticidade e direcionalidade ao que se produz academicamente, como também nos lembra de historicizar a produção de conhecimento num movimento afirmativo de recuperação de personalidades e produções que foram apagadas do rol de conhecimentos próprios para a humanização. No dizer decolonial, é um *desprenderse*[221] das estruturas "cognitivas-interpretativas" modernas de conhecimento ao mesmo tempo em que é sobre uma abertura à "[...] variedade e diversidade de possibilidades, epistêmicas e políticas, intimidadas pela supremacia triunfalista do Ocidente como o único partido (no sentido de partido de futebol e não de partido político) do povo".

É sobre *outras* epistemologias, *outras* pedagogias, *outras* biologias...

Sim, outras biologias.

No ensino de ciências, não será diferente. Marco Barzano e André Melo, por exemplo, propõem falar de biodiversidade sem falar da biologia da racionalidade moderna, já que "a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica conhece e considera importante". Eles ainda argumentam que

> a biodiversidade não se encerra em um conhecimento da biologia ou da ecologia; não se trata apenas do saber a respeito da riqueza dos seres vivos, das suas relações e dos seus habitats, mas também e, principalmente, da construção de sentidos coletivos e identidades compartilhadas com significações culturais diversa[222].

Da forma como é colocado pelos pesquisadores, fica parecendo que a ciência não tem método, critério ou mesmo paridade com a realidade concreta, mas é tão somente uma escolha tradicional individual – ou de pequenos grupos – sobre

219 WALSH, 2005, 2012, 2013, 2018.

220 GOMES, 2017.

221 Para a ideia de desprendimento, ver QUIJANO, 1992; MIGNOLO, 2008 também analisa esse conceito.

222 BARZANO, Marco Antonio Leandro; MELO, André Carneiro. Saberes da biodiversidade: perspectivas decoloniais no currículo do ensino de biologia. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 191-208, out./dez. 2019. p. 197. DOI: 10.12957/teias.2019.45302. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/45302/31948. Acesso em: 22 mar. 2022.

o que é e não é importante conhecer. Ou até mesmo uma crença[223]. E, quando se conhece, não se conhece de fato, concretamente: atribuímos sentidos. Para esses autores, portanto, o conhecimento da realidade é tão somente a percepção valorativa do sujeito sobre suas próprias experiências sociais. É muito parecido com o que Santos e Meneses colocam. Segundo os brancos e portugueses, "o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais"[224].

Eis aí, parece-me, um problema decolonial. Apesar da retórica festejar a diversidade, ela acaba ingenuamente por equivaler os saberes perante a realidade. A centralidade no epistemológico faz a decolonialidade não priorizar a realidade a ser compreendida, mas os saberes produzidos em si mesmos, especialmente se forem de origem subalterna. Pensar em validade pode ser, inclusive, uma forma de reproduzir padrões coloniais/modernos de opressão. A celebração da diversidade – sobretudo racial, uma vez que a raça é a categoria central do campo – e a centralidade da epistemologia na decolonialidade faz lícito qualquer saber, desde que seja subalterno: negro, feminino, LGBTQIAPN+ etc. Quem diz isso não sou eu, mas o sociólogo branco, português e, obviamente, europeu Boaventura de Sousa Santos:

> sempre que há intervenções no real que podem, em teoria, ser levadas a cabo por diferentes sistemas de conhecimento, as escolhas concretas das formas de conhecimento a privilegiar devem ser informadas pelo princípio de precaução, que, no contexto da ecologia de saberes, deve formular-se assim: deve dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controlo e na fruição da intervenção[225].

223 "A distinção reside em que as crenças são parte integrante da nossa identidade e subjectividade, enquanto as ideias são algo que nos é exterior. Enquanto as nossas ideias nascem da dúvida e permanecem nela, as nossas crenças nascem da ausência dela. No fundo, a distinção é entre ser e ter: somos as nossas crenças, temos ideias. O que é característico do nosso tempo é o facto de a ciência moderna pertencer simultaneamente ao campo das ideias e ao campo das crenças" SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. p. 46.

224 SANTOS; MENESES, 2009, p. 12.

225 SANTOS, 2009, p. 51.

Há um deslocamento do real para o discurso do sujeito subalterno. Leia-se de novo: para o *discurso* do sujeito subalterno. Isso me preocupa muito por dois pontos: primeiro porque barra qualquer crítica a sujeitos como Sérgio Camargo – um homem negro que, entre outras barbaridades, chamou Moïse Kabagambe, refugiado congolês assassinado no local de trabalho após tentar requerer seus proventos, de vagabundo[226]. Como lembra Asad Haider, alguns pesquisadores ou mesmo militantes, por exemplo, "ficam relutantes em criticar até as mais elitistas expressões da ideologia racial porque fazê-lo parece desmerecer qualquer movimento contra racismo e sexismo"[227]. Se o enfoque é no sujeito, a crítica muito frequentemente pode parecer invalidação da luta. Nesse sentido, discordantemente da teoria decolonial, a produção de conhecimento precisa ter como centralidade o objeto que se deseja conhecer.

Isso não significa necessariamente abrir mão do sujeito, uma vez que esse processo de produção se dá na relação entre ambos. Como consequência disso, se não há afastamento do sujeito, também não significa se manter neutro perante a forma peculiar de desenvolvimento do objeto. É tão somente uma preconização dialética tanto da objetividade, para não perder de vista o real conhecimento do objeto, e da subjetividade, de modo a não deixar a ir o posicionamento e cair na neutralidade. Dermeval Saviani já desmistificou essa falaciosa espada de dois gumes positivista-relativista. Vale muito a pena ler a argumentação completa, mas, pelo tamanho, deixo aqui só um trecho:

> importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar

226 SÉRGIO Camargo: Moïse foi "vagabundo morto por vagabundos mais fortes". *BRASIL de Fato*, São Paulo, 12 fev. 2022. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2022/02/12/sergio-camargo-moise-foi-vagabundo-morto-por-vagabundos-mais-fortes. Acesso em: 22 mar. 2022.

227 HAIDER, 2018, tradução nossa. Original: "[...] are reluctant to criticize even the most elitist expressions of racial ideology, because doing so seems to be dismissing any movement against racism".

> que, na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente. É fácil compreender isso uma vez que a burguesia, beneficiária das condições de exploração, não tem interesse algum em desvendá-las, ao passo que o proletariado que sofre a exploração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação, que é objetiva[228].

Se ao longo da história nós, enquanto movimento negro, precisamos destruir conhecimentos que foram legitimados como objetivos sobre uma suposta inferioridade de nosso povo, fizemo-lo *objetivamente* segundo nossos interesses subjetivamente coletivos e objetivamente políticos de contribuir para a superação da nossa desumanização para reclamar a nossa humanidade. Com efeito, a objetividade – claro, não neutra – é cara ao movimento negro e abdicar dela é um erro tático na luta antirracista ou, no caso dos nossos portugueses, um posicionamento político quase furtivo do lado da burguesia branca.

Há outro ponto que decorre dessa fuga do real para o discurso do sujeito: a negação da realidade concreta do sujeito para dar prioridade ao seu discurso. No artigo "A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas", Ramon Grosfoguel analisa a universidade e a produção de conhecimento. No dizer do autor, "o foco desse artigo está fundamentalmente na emergência de estruturas modernas/coloniais de conhecimento como a epistemologia fundacional de universidades Ocidentalizadas, e suas implicações para a descolonização do conhecimento"[229]. Grosfoguel aponta questionamentos muito legítimos no texto, especialmente no que diz respeito ao branqueamento da produção de conhecimento universitário.

É bem verdade que a tradição nas ciências humanas é branca e majoritariamente europeia, tal como a própria decolonialidade ou outros setores da academia que criticam o marxismo por Marx ser branco, mas vestem as máscaras brancas e dão as mãos a Michel Foucault, Boaventura de Sousa Santos, Immanuel Wallerstein... Em outras palavras, a tradição decolonial considera eurocêntrico aquilo que é produzido dentro da Europa. Mignolo conceptualiza

228 SAVIANI, 2011, p. 49-50.

229 GROSFOGUEL, 2013, p. 74, tradução nossa. Original: "the focus of this article is fundamentally on the emergence of modern/ colonial structures of knowledge as the foundational epistemology of Westernized universities and its implications for the decolonization of knowledge".

eurocentrismo assim: "[...] um fenômeno epistêmico que recebeu seu nome da localidade territorial de autores, línguas e instituição que conseguiram projetar como universal seu próprio sentido e concepção de mundo"[230]. Por um caminho similar, Grosfoguel começará seu questionamento do fundamento epistemológico das universidades:

> a pretensão é que o conhecimento produzido por homens desses cinco países tem o mágico efeito de capacidade universal. Isto é, as teorias deles devem ser supostamente suficientes para explicar as realidades sociais/históricas do mundo. Com efeito, nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido ao de aprender essas teorias nascidas da experiência e problemas de uma região particular do mundo (cinco países na Europa ocidental) com suas próprias dimensões particulares de tempo/espaço e 'aplicá-los' em outras localidades geográficas, mesmo se a experiência e tempo/espaço dessas últimas forem diferentes das primeiras[231].

A partir de Boaventura de Sousa Santos[232], Grosfoguel argumenta que há um movimento de epistemicídio na produção de conhecimento. O epistemicídio – ou racismo epistêmico, como coloca Grosfoguel – se caracterizaria pela destruição de outros conhecimentos, sobretudo subalternos, ou mesmo o impedimento

230 MIGNOLO, Walter. Eurocentrism and Coloniality. *In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. *On decoloniality*: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 194-210. p. 194, tradução minha. Original: "[...] an epistemic phenomenon that received its name from the territorial location of actors, languages, and institutions that managed to project as universal their own world sense and worldview".

231 GROSFOGUEL, *op. cit.*, p. 74, tradução minha. Original: "the pretension is that the knowledge produced by men of these five countries has the magical effect of universal capacity, that is, their theories are supposed to be sufficient to explain the social/historical realities of the rest of the world. As a result, our job in the Westernized university is basically reduced to that of learning these theories born from the experience and problems of a particular region of the world (five countries in Western Europe) with its own particular time/space dimensions and 'applying' them to other geographical locations even if the experience and time/space of the former are quite different from the latter".

232 "Em nome da ciência moderna, muitos conhecimentos alternativos e ciências têm sido destruídos e grupos sociais que usam estes sistemas para dar suporte a seus próprios caminhos autônomos de desenvolvimento foram humilhados. Em suma, em nome da ciência, o epistemicídio tem sido cometido e as potências imperiais têm recorrido a ele para desarmar qualquer resistência de povos e grupos sociais colonizados". SANTOS, Boaventura de Sousa. *Democratizing Democracy*: Beyond the Liberal Democratic Canon. Londres: Verso, 2005. p. xviii, tradução nossa. Original: "in the name of modern science, many alternative knowledges and Science have been destroyed, and the social groups that used these systems to support their own autonomous paths of development have been humiliated. In short, in the name of science, epistemicide has been committed, and the imperial powers have resorted to it to disarm any resistance to the conquered peoples and social groups".

de esses conhecimentos produzidos no "Sul Global" chegarem nas instituições acadêmicas. No dizer de Grosfoguel:

> em universidades Ocidentalizadas, o conhecimento produzido por outras epistemologias, cosmologias e visões de mundo emergentes de outras regiões do mundo com dimensões diversas de tempo/espaço e caracterizadas por diversas geopolítica e corpo-política de conhecimento são consideradas 'inferiores' em relação ao conhecimento 'superior' produzido por poucos homens Ocidentais de cinco países que compõem o cânone de pensamento nas Humanidades e Ciências Sociais. Os conhecimentos produzidos a partir das experiências sociais/históricas e visões de mundo do Sul Global, também conhecidos como 'não Ocidental', são considerados inferiores e não fazem parte do cânone de pensamento. Além disso, conhecimento produzido por mulheres (Ocidentais ou não Ocidentais) também são tidos como inferiores e fora do cânone de pensamento. As estruturas fundacionais de conhecimento da universidade Ocidentalizada são simultaneamente racistas e sexistas[233].

É, de fato, lícito dizer que a universidade é racista e sexista, especialmente quando nos colocamos de frente à história dessa instituição. No Brasil, como vimos, por um longo período a academia – tanto na forma de ensino básico quanto no superior – barrou deliberadamente a entrada de pobres e negros e, se escravizado, não só era barrado, mas seria explorado para manter viva e operante a instituição, como ocorrera no caso dos Colégios Jesuítas, quem tinha uma enorme posse de pessoas escravizadas à época do escravismo pleno para manter o funcionamento da instituição escolar[234] e, portanto, a escolarização e produção de conhecimento pela burguesia branca.

Com efeito, temos respaldo histórico para afirmar sobre o racismo e o sexismo da academia, mas não especificamente porque o conhecimento produzido pelos subalternos e subalternas não adentrava nela e sim porque eles mesmos, elas

233 GROSFOGUEL, 2013, p. 75, tradução nossa. Original: "in Westernized universities, the knowledge produced by other epistemologies, cosmologies, and world views arising from other world-regions with diverse time/ space dimensions and characterized by different geopolitics and body-politics of knowledge are considered 'inferior' in relation to the 'superior' knowledge produced by the few Western men of five countries that compose the canon of thought in the Humanities and the Social Sciences. The knowledge produced from the social/historical experiences and world views of the Global South, also known as 'non-Western,' are considered inferior and not part of the canon of thought. Moreover, knowledge produced by women (Western or non-Western) are also regarded as inferior and outcast from the canon of thought. The foundational structures of knowledge of the Westernized university are simultaneously epistemically racist and sexist".

234 FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2003, p. 45.

mesmas – subalternos e subalternas – eram barrados(as) da academia porque se viam forçados a sustentar, às custas de sangue, suor e lágrimas, a produção de conhecimento pela burguesia branca. Isso porque, se os cinco brancos do mundo europeu produziram conhecimento, assim ocorreu porque as condições materiais para fazê-lo estavam dadas pela exploração escravagista de pessoas nos continentes africano e americano. Portanto, como nossa mais velha, Sueli Carneiro, nos ensinou, o epistemicídio não é simplesmente uma questão de destruição de conhecimento subalterno. Em face da história dos condenados e condenadas da Terra, ele é especificamente o impedimento da classe trabalhadora, sobretudo negra, de se apropriar do que *também* é seu: o conhecimento sistematizado acerca da realidade.

> Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque *não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento 'legítimo' ou legitimado.* Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.[235].

Não estamos negando que os povos subalternos não produziram conhecimento. Afinal, negar isso é negar a possibilidade de serem sujeitos cognoscentes da realidade. Não obstante ao referido fato, a produção de conhecimento não foi o primordial na libertação do jugo racista e colonial durante o escravismo brasileiro, por exemplo. Foi essencial para manter as pessoas escravizadas vivas com o que tinham, mas o essencial para dirimir o subjugo escravagista não se tinha: a humanidade. Isso era posse da classe senhorial na forma do senhor de engenho, quem não só era dono das ideias mais desenvolvidas, mas também das condições materiais para melhor viver e melhor fazer valer os próprios interesses. Por isso, cabe *sempre* apontar o racismo inerente aos modos de produção

235 CARNEIRO, 2001, p. 97, grifo nosso.

de conhecimento, mas não da forma como Grosfoguel fez porque tomou como principal o secundário e, por meio deste, obnubilou o principal: a ausência de gente preta nessas instituições. Negar a dimensão material do epistemicídio[236] é epistemicídio.

A partir disso, o problema muda de perspectiva: não faz sentido apontar que o conhecimento da realidade é só europeu. Se ele serve para compreender a realidade e superar seu núcleo racista e burguês, ele precisa ser apropriado por todes. Devemos, portanto, inquerir por que a maior parte das pessoas do mundo não está se apropriando desse conhecimento para, inclusive, enquanto sujeitos cognoscentes e transgressores, poderem rasurar, queimar as raízes racistas e burguesas desse cânone para fazer nascer em nova forma o conhecimento sistematizado da realidade, só que de interesse negro e proletário.

Se, mesmo após a superação do racismo científico, a biologia ainda se vê neutra ante o conceito de raça, reverberando abobrinhas como "somos todos *homo sapiens*", é porque os interesses de proletariado negro e feminino – a verdadeira cara do Brasil – não se fazem valer na produção de conhecimento científico dentro da biologia. Em outras palavras, ainda não estamos chegando com força nas bancadas dos grandes centros de pesquisa, nas revistas de alto impacto e, sobretudo, nos livros desta ciência. E aqui não estou endossando a ideia de que unicamente a vivência de uma pessoa negra individual é suficiente para dar conta dessas questões. Note: eu disse que os interesses do proletariado negro e feminino não se fazem valer na produção de conhecimento. Porém, politicamente, é preciso que pessoas negras e femininas tenham a oportunidade de compreender, de modo sistemático, sua vivência e a dimensão coletiva dela para atuar na realidade de acordo com esses interesses coletivos.

Não há maior epistemicídio que uma sala de aula branca. Não há maior epistemicídio que um país com mais prisões do que escolas. Não há maior epistemicídio do que o crescimento galopante da evasão de pessoas negras na educação básica brasileira porque não têm condições mínimas de sobrevivência e, desde cedo, precisam trabalhar[237]. Não há maior epistemicídio do que minha avó, Abigail Valeriano de Jesus, uma mulher negra, pobre, do interior da Bahia, ser conhecedora de vários chás terapêuticos e não ter podido realizar seu sonho

236 Já formulei isso em outro lugar. SILVA; MAGALHÃES; PINHEIRO, 2021.

237 NEGROS são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil. *Folha de São Paulo*, [*São* Paulo], 15 jul. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml. Acesso em: 24 mar. 2022.

de se tornar médica porque a vida à moda capitalista até isso lhe roubou. Não se trata *apenas* de valorizar a farmacopeia ancestral de Abigail, como tentei fazer em meu Trabalho de Conclusão de Curso, mas lutar para que Abigail e outras pessoas tenham a chance de desvendar a natureza para além do quintal de casa e não façam isso unicamente porque não têm garantidas condições básicas de atenção à saúde. Isso só se dará quando tomamos da burguesia branca o conhecimento sistematizado da realidade para dar, num ato politicamente educativo, ao proletariado, sobretudo ao proletariado não branco.

Reforço: historicizar a produção de conhecimento é sempre importante. O processo de negação da cultura subalterna é, também, um processo de negar a capacidade cognitiva de nossos ancestrais. Dar visibilidade a esse processo sistemático de negação é fundamental para que entendamos como nossos ancestrais sobreviveram, nos seus limites, ao subjugo colonial e, em alguns casos, nos permitiram hoje acessar a realidade – social e natural – pelos avanços culturais que nos legaram. Porém, "a autenticidade do envolvimento contra o racismo se mede não pela homenagem, ainda que devida, às vítimas do passado, mas, em primeiro lugar, pelo apoio às vítimas atuais"[238]. Não cabe apenas apontar o racismo epistêmico, mas *materialmente* superá-lo.

Justo por descartar (ou colocar em segundo plano) a dimensão material do epistemicídio, ao longo do artigo, não vai ser uma preocupação de Grosfoguel o fato de uma diversidade de *pessoas* serem barradas na porta da escola, mas sim uma diversidade de *discursos*, epistemologias, cosmologias... Prioriza-se o secundário, secundariza-se o primário. Como forma de resolver o racismo epistêmico, a decolonialidade rejeitará a universalidade para reafirmar a pluriversalidade[239]. Sobre essa categoria e sua centralidade para o seu novo paradigma emergente, a transmodernidade, dirá Grosfoguel:

> além disso, a Transmodernidade convoca diálogos político inter-filosóficos para produzir pluriversos de sentido onde o novo universo é um pluriverso. Entretanto, a Transmodernidade não é equivalente a

238 LOSURDO, Domenico. O sionismo e a tragédia do povo palestino. *Crítica Marxista*, Campinas, v. 14, n. 24, p. 31-42, maio 2007. p. 41. DOI: 10.53000/cma.v14i24.19588. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19588/14088. Acesso em: 24 mar. 2022.

239 "A genealogia do pensamento de-colonial é pluri-versal (não uni-versal)". MIGNOLO, Walter D. La opción descolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, Colombia, n. 8, p. 243-281, enero/jun. 2008. p. 271. DOI: 10.25058/20112742.331. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600813. Acesso em: 24 abr. 2022. Original: "la genealogía del pensamiento de-colonial es pluri-versal (no uni-versal)". Ver também GROSFOGUEL, 2013, 2019.

> uma celebração liberal multiculturalista da diversidade epistêmica do mundo onde as estruturas de poder são deixadas intactas. A Transmodernidade é um reconhecimento da diversidade epistêmica sem relativismo epistêmico. O chamado para uma pluriversidade epistêmica oposta à universalidade epistêmica não é equivalente a uma posição relativista. Ao contrário, a Transmodernidade reconhece a necessidade de um projeto compartilhado e comum contra o capitalismo, patriarcado, imperialismo e colonialidade. Porém, *rejeita a universalidade de soluções onde uma define para o resto o que 'a solução' seria*. Uni-versalidade, na modernidade europeia, vem significando 'um que define pelo resto.' A Transmodernidade convoca um pluriverso de soluções onde 'os muitos definem pelos muitos.' A partir de tradições culturais e epistêmicas distintas, existirão diferentes respostas e soluções para problemas similares. O horizonte Transmoderno tem como um objetivo produzir conceitos pluriversais, sentidos e filosofias tal como um mundo pluriversal[240].

Apesar de existir a necessidade de conjugar vários indivíduos, nas suas diferenças, unificadamente para combater as estruturas sociais que nos afligem enquanto um coletivo, não entendo que essa se dê pela conjunção dos diferentes discursos. Primeiro porque não há discurso sem realidade, referencial material e, portanto, conteúdo e corpo do discurso[241]. Aliás, como coloca David McNally, "a língua, tal como a consciência, *não é um campo separado e indiferente*

240 GROSFOGUEL, 2013, p. 88, tradução nossa, grifo nosso. Original: "moreover, Transmodernity calls for inter-philosophical political dialogues to produce pluriverses of meaning where the new universe is a pluriverse. However, Transmodernity is not equivalent to a liberal multiculturalist celebration of the epistemic diversity of the world where the power structures are left intact. Transmodernity is a recognition of epistemic diversity without epistemic relativism. The call for epistemic pluriversality as opposed to epistemic universality is not equivalent to a relativist position. On the contrary, Transmodernity ac-knowledges the need for a shared and common universal project against capitalism, patriarchy, imperialism and coloniality. But it rejects a universality of solutions where one defines for the rest what 'the solution' is. Universality in European modernity has meant 'one that defines for the rest.' Transmodernity calls for a pluriverse of solutions where 'the many defines for the many.' From different cultural and epistemic traditions there will be different responses and solutions to similar problems. The Transmodern horizon has as a goal to produce pluriversal concepts, meanings and philosophies as well as a pluriversal world".

241 "[...] *a unidade do meio social e do acontecimento da comunicação social mais próximo* são duas condições totalmente necessárias para que o conjunto físico-psicofisiológico [...] possa ter uma relação com a língua, com o discurso, possa tornar-se um fato da língua-discurso (linguagem)". VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem: Círculo de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 145. Não pretendo me dedicar muito ao tema da linguagem, mas recomendo, como introdução, o texto de MCNALLY, David. Língua, história e luta de classe. *In*: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (org.). *Em defesa da história*: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p. 33-49.

da existência humana, e sim uma dimensão expressiva dessa existência. Como tal, é permeada pelos conflitos, tensões e contradições da vida real"[242]. A língua é expressão das relações *humanas* e, como tal, dá forma aparente a essas relações, as quais não prescindem das pessoas para acontecer. É, inclusive, um contrassenso lógico prescindir dos sujeitos cujas relações serão, pela língua, pelo discurso, *expressadas*. A força material do discurso é dada por tais relações sociais e não pelo próprio discurso. Por isso, não me parece que a reunião de muitos discursos em um multiverso (pluriverso) seja suficiente para dar conta da compreensão da realidade ou, mesmo, de superá-la.

É bem verdade que, em função de certos grupos terem mais força política, eles acabam por universalizar autonomamente[243] sua visão particular das coisas. Porém, não significa que a referida universalização ocorre exclusivamente nos domínios do discurso. Justo por conta de os discursos exprimirem as contradições das relações entre as pessoas é que, por vezes, eles podem representar interesses de grupos que, historicamente, tentaram aniquilar boa parte da humanidade (como nazistas) ou, mesmo, grupos com maior força política que a maioria dos "integrantes do pluriverso", como brancos burgueses. Como conciliar discursos política e materialmente antagônicos sem conflito que aflija a maioria mais fraca, mas beneficie a todos? A história contemporânea demonstra ser impraticável: como já citei, na tentativa de negociar com o patrão pelos proventos não pagos, Moïse Kabagambe foi assassinado.

Além disso, é humanamente impossível juntar todos os elementos (mesmo que apenas os discursivos) constitutivos da realidade para dar conta dela própria. Não podemos rejeitar a universalidade só porque a burguesia se utilizou dela para maximizar o particular branco burguês. Precisamos de universalidade porque precisamos de unidade enquanto proletariado mundial e é por conta das suas dimensões globais que o proletariado só se realiza concretamente nas suas dimensões particulares e singulares. É enquanto unidade da diversidade[244] que a nossa universalidade se realiza, conectando pessoas distintas e não as conjuntando somativamente em um pluriverso que as isola, atomiza[245].

---

242 MCNALLY, David. Língua, história e luta de classe. *In*: WOOD; FOSTER, 1999, p. 46, grifo nosso.

243 LUKÁCS, 2018.

244 MARX, 2008.

245 É cômico que Grosfoguel rejeita, nesse texto, a concepção atômico-racionalista cartesiana de totalidade como soma de todas as partes, mas acaba repetindo-a no conceito de pluriversalidade.

Além do mais, como é possível lutar contra a universalização do capitalismo e outras dimensões opressivas da sociedade moderna sem defender a universalidade dos sujeitos de luta? Se negamos a universalidade, torna-se difícil (talvez impossível) lutar contra a universalização do capitalismo: como a categoria de universal está negada de partida, não temos como comensurar a referida universalização.

Parece-me que essa rejeição da universalidade pela decolonialidade é problemática também porque centra em uma análise linguística – o que é internamente coerente, em se tratando de uma teoria que subsome a base material no discurso –, mas, por vezes, carece de um debate filosófico com lastro na realidade da categoria de universalidade. Boaventura de Sousa Santos é um bom exemplo para atestarmos esse lastreamento da decolonialidade na linguagem. Numa tentativa (gorada) de tentar explicar o desenvolvimento das ciências da natureza, Santos abandona o objeto – a natureza, especificamente a matéria – para enfocar nas palavras e suas relações semântico-lexicais:

> se, pelo contrário, numa reflexão mais aprofundada, atentarmos no conteúdo teórico das ciências que mais têm progredido no conhecimento da matéria, verificamos que a emergente inteligibilidade da natureza é presidida por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais. Para não irmos mais longe, quer a teoria das estruturas dissipativas de Prigogine quer a teoria sinergética de Haken explicam o comportamento das partículas através dos conceitos de revolução social, violência, escravatura, dominação, democracia nuclear, todos eles originários das ciências sociais (da sociologia, da ciência política, da história, etc.)[246].

Ainda sobre a ciência que denomina pós-moderna, Santos revela as afinidades dela com a linguagem em outros trechos. Nesse momento, o sociólogo considera indevidamente gêneros textuais variados como componentes possíveis do formalismo das ciências da natureza.

> A ciência pós-moderna é uma ciência assumidamente analógica que conhece o que conhece pior através do que conhece melhor. Já mencionei

246 SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1998. p. 62. DOI: 10.1590/S0103-40141988000200007. Dispnível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/YgSSRgJjZgtbpBLWxr6xPHr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 abr. 2022.

> a analogia textual e julgo que tanto a analogia lúdica como a analogia dramática, como ainda a analogia biográfica, figurarão entre as categorias matriciais do paradigma emergente: o mundo, que hoje é natural ou social e amanhã será ambos, visto como um texto, como um jogo, como um palco ou ainda como autobiografia. [...] *Não virá longe o dia em que a física das partículas nos fale do jogo entre as partículas, ou a biologia nos fale do teatro molecular ou a astrofísica do texto celestial, ou ainda a química da biografia das reações químicas*[247].

A decolonialidade parece avançar na denúncia das contradições sociais que atravessam a produção de conhecimento, lembrando-nos sempre de recorrer à história de lutas dos condenados e condenadas da Terra. Porém, não o faz materialmente – a decolonialidade perde de vista a realidade quando lega a nossa realidade de opressão e exploração a seu próprio palavrório. A decolonialidade recorre à história pela via das palavras e tão somente por elas, não parecendo ter um compromisso com a transformação ativa da realidade, visto que é mais contemplativa[248]. O lastro da linguagem filosófica decolonial é a própria linguagem, sendo lícito afirmar que a decolonialidade encerra em si mesma, como um tipo de autometateoria – uma teoria cuja preocupação, motivação é ela mesma e seus conceitos. Nesse sentido, a decolonialidade tentará *enunciar* os augúrios da luta nos seus próprios termos, mesmo se estes forem burgueses e racistas.

Postas algumas das características que me pareceram centrais à ontologia, à política e, agora, finalmente, à epistemologia da decolonialidade, vou dedicar, agora ao final, um tempo a estudar os estudos decoloniais na educação. Em função da centralidade da categoria de raça para a tradição decolonial, como também do nosso interesse aqui nesta pesquisa, analisaremos a obra que vem sendo bastante citada nos trabalhos de educação das relações étnico-raciais: *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, da professora Nilma Lino Gomes. A obra, em geral, se fundamenta em muitas das elaborações teóricas de Santos, seja na forma de categorias ou mesmo teses presentes nos textos do português. Por conta disso que a situei dentro da decolonialidade.

Sei da proeminência do trabalho de Catherine Walsh dentro do campo da educação/pedagogia decolonial[249], porém, esta é uma primeira aproximação à

247 SANTOS, 1998, p. 63-64, grifo nosso.

248 "A ciência do paradigma emergente é mais contemplativa do que ativa". *Ibid.*, p. 68.

249 WALSH, Catherine E. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine E. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96; WALSH, Catherine E. Interculturalidad,

decolonialidade, com enfoque maior nos temas de racismo e antirracismo no Brasil e, por isso, este trabalho se dedicará ao livro da professora Nilma. De fato, é necessária uma análise profunda dos textos de Walsh voltados para a educação e a pedagogia[250], mas você não a encontrará nestas páginas. Além disso, muitos dos trabalhos mais volumosos na tradição decolonial, como os dois tomos de *Pedagogías decoloniales*, organizados pela própria Catherine Walsh[251], consistem em um conjunto de propostas/experiências didáticas voltadas para diferentes áreas do conhecimento. Como no campo mais geral das relações étnico-raciais na tradição decolonial, há predominância de propostas didáticas também nas relações étnico-raciais no ensino de química. Por isso e também em função de sua heterodoxia, havia optado por deixar uma seção em separado para analisar algumas dessas propostas, antepostos os fundamentos teóricos de cada tendência teórico-metodológica. Assim, nessa oportunidade, farei avaliação das propostas.

Saindo dessa digressão metodológica, vamos ao ponto. O livro da professora Nilma é um resultado da pesquisa que desenvolveu no estágio de pós-doutorado, sob supervisão de Boaventura de Sousa Santos. A proposta é fundamentar a tese do "papel do Movimento Negro Brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil"[252]. O livro, portanto, não tem como objetivo principal dar encaminhamentos teórico-práticos dentro do campo da pedagogia, apesar de ser citado dentro da área de educação e ensino.

O livro cumpre um papel importantíssimo ao colocar de modo explícito no debate acadêmico que a produção de conhecimento sobre a história, cultura e

---

colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, [*s. l.*], v. 19, n. 48, p. 25-35, mayo/agosto 2007. Disponível em: https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022; WALSH, Catherine E. Introducción: Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine E. (org.). *Pedagogías decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir: Tomo 1. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68; WALSH, Catherine E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados*: Educación Y Sociedad, [*s. l.*], ano 1, n. 1, p. 17-31, 2014. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393. Acesso em: 24 abr. 2022; WALSH, Catherine E. (org.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir: tomo 2. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

250 Em um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, por exemplo.

251 WALSH, Catherine E. (org.). *Pedagogías decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir: Tomo 1. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013; WALSH, Catherine E. (org.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir: Tomo 2. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

252 GOMES, 2017, p. 14.

sociologia do negro brasileiro têm raízes militantes, como também as demandas nacionais em cima das necessidades dessa população. É nesse sentido que Gomes qualificará o movimento negro como educador: é um movimento social que ensinou o país a sua história, sua estratégia e possíveis táticas no que diz respeito à luta antirracista. Isso se consubstancia no conceito de movimento negro de Gomes, com o qual temos acordo:

> entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com *o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade*. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, *não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista*[253].

Gomes nos ensina que o Movimento do Negro, da Negra é a dimensão combativa explícita da sua organização e atuação política, dado que florear a luta não basta. Gomes, portanto, é diferente aos indiferentes que, por razões individuais, se furtam de pautar a luta explicitamente, como também não mostra simpatia aos que lutam com flores: nossa luta é combativa. Sem floreios. Sem reduções da luta a recordações românticas da história: não abdicamos da ternura, mas, com ela, fazemos a história que gostaríamos de recordar no futuro.

Um dos lócus de luta do movimento negro é a educação e, como início da argumentação da sua tese principal, Gomes estudará brevemente algumas das

253 GOMES, 2017, p. 23-24, grifo nosso.

experiências sociais do movimento negro na educação para tentar extrair suas principais contribuições. Para validar as produções de conhecimento desse movimento, o argumento que Gomes empregará é que "qualquer conhecimento válido é sempre contextual tanto em termos de diferença cultural quanto em termos de diferença política. As experiências sociais são constitutivas de vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade [...]"[254]. Muito ancorada em Boaventura de Sousa Santos[255], Gomes entenderá que as experiências sociais produzem diferentes epistemologias com dinâmica interna própria. No exemplo do movimento negro, não seria diferente: como suas atuações "são consideradas como constituintes da experiência social"[256], essa prática constitui uma lógica e uma epistemologia próprias, com seus respectivos critérios de validação.

Esse argumento é descabido e demonstrarei o motivo.

Por muito tempo, a partir da experiência social racista-burguesa, a ciência sistematizou a categoria de raça como sendo determinante intransigente do comportamento da pessoa negra. Como a pessoa negra escravizada tentava fugir dos abusos que sofria na senzala, nos *plantations*, a burguesia produz um diagnóstico psiquiátrico para "negros que fogem do serviço": a drapetomania. E quando esses negros estiverem insatisfeitos e aborrecidos, "a experiência de quem está nesta linha e em outros lugares está decididamente a favor de chicoteá-los como uma medida preventiva contra a fuga ou outra má conduta. Foi chamada de chicotear o diabo para fora deles"[257]. Chicotada é o tratamento da drapetomania.

E está tudo bem porque os intelectuais racistas da classe senhorial têm seus próprios critérios de validade porque a sua experiência social é ela mesma

254 GOMES, 2017, p. 28.

255 "Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias". SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. p. 9.

256 GOMES, *op. cit*., p. 28.

257 CARTWRIGHT, Samuel A. Report on the diseases and physical peculiarities of the Negro race. *The New Orleans Medical and Surgical Journal*, [*s. l.*], p. 691-715, 1851, tradução nossa. Disponível em: http://www.pbs.org/wgbh/aia/part4/4h3106t.html. Acesso: 24 abr. 2022. Original: "[...] the experience of those on the line and elsewhere, was decidedly in favor of whipping them out of it, as a preventive measure against absconding, or other bad conduct. It was called whipping the devil out of them".

produtora de sua epistemologia, dotada dos seus critérios internos de validade, como medir crânios?

Não.

Muitas críticas foram feitas ao que chamamos hoje de racismo científico, apontando o racismo desse campo de estudo, bem como o serviço burguês e racista que essa produção prestava à classe senhorial. O critério de validade para desmantelar essa imundície científica se centra principalmente na história do escravismo e no reconhecimento na humanidade de todas as pessoas, na sua diversidade, algo que veio se reforçando depois com o desenvolvimento da biologia. O critério de validade foi a realidade concreta. Se segue sendo a própria teoria, ela *sempre* será válida porque sempre será possível elucubrar uma sofisticação teórica, por exemplo, que não estava antes dada no corpo da teoria para justificar a sua validação. Uma metateoria, como tenho colocado.

A produção teórica do movimento negro tem, por vezes, validade porque se encontra paralelos na realidade social brasileira na forma de relatos, registros, documentos e outros vestígios históricos que consubstanciam essa produção de maneira sistemática. A própria Gomes vai mostrar isso. Vai indicar que a educação vai virar uma "pauta pétrea"[258] da luta do Movimento Negro "[...] pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção na luta no mundo do trabalho"[259]. O que valida isso não é a dinâmica interna de uma suposta epistemologia negra, mas os dados desanimadores de desemprego no pós-escravismo, refletores da realidade da classe trabalhadora de um país massivamente negro, latino-americano de capitalismo dependente. Cabe lembrar que, no pós-escravismo, o ganho era a realidade de negros e negras à margem do mercado: era vendendo peixe, quitutes, lavando roupa, arando a terra alheia ou pedindo esmola que um negro, uma negra vivia no capitalismo brasileiro.

É o referente real que avaliza a produção do movimento negro e não ela própria. Não é porque há uma epistemologia própria do movimento negro, mas porque existem referências materiais que balizam de modo contundente essa produção. Assim sendo, a interpretação histórica da formação social brasileira que nós, Movimento Negro, defendemos não é "a narrativa do movimento negro", mas a *verdadeira* história da formação social deste país, postos todos os

258 Peguei emprestado SANTOS, Sales Augusto dos. *Educação*: um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

259 GOMES, 2017, p. 29.

vestígios históricos que a sustenta, os quais vêm sendo sistematicamente ocultados pela historiografia hegemônica: desde os números da composição não branca da população brasileira[260] até a nossa história de lutas[261]. O movimento negro brasileiro, portanto, produziu uma compreensão científica da formação social do país, com seus limites, como toda ciência.

Gomes cai em uma armadilha desse argumento de Sousa Santos. Ao dar a relevância à atuação da Imprensa Negra, a professora afirmará que os jornais "[...] tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os próprios destinos rumo à construção de sua integração à sociedade da época". Como, dentro dessa concepção epistemológica, a realidade ficará em segundo plano, escapará ao argumento da professora o fato de que, no período em que se constituía a Imprensa Negra, quase 75,0% da população brasileira era analfabeta[262], o que possivelmente impedia o acesso de muita gente preta à leitura desses periódicos, ao mesmo tempo em que nos dá uma ideia de quem era o público negro que lia essas publicações. Como lembra o sociólogo Clóvis Moura, "é uma imprensa altamente setorizada nas suas informações e dirigidas a um público específicos"[263].

Há outros momentos em que Gomes erra ao escantear a realidade. Muitos são relativos à história social do negro brasileiro e não convêm eu detalhar, uma vez que meu interesse se situa na educação escolar. Aliás, quando a professora Gomes decide dar alguns encaminhamentos mais relacionados à educação escolar, esses equívocos também aparecem. De maneira justa, Gomes aponta que há um desconhecimento da história da população negra nos espaços formais de educação. Essa falta de noção acaba barrando o desenvolvimento sistemático

260 "Embora não tenhamos possibilidades de estabelecer o número exato de africanos importados pelo tráfico, podemos fazer várias estimativas. Elas variam muito e há sempre uma tendência de se diminuir esse número, em parte por falta de estatísticas e também porque muitos historiadores procuram *branquear* a nossa população. Essas discussões sobre o número de africanos entrados no Brasil se reacenderam quando se procurou quantificar essa população africana escrava, e posteriormente a afro-brasileira, para com isto estabelecer-se o padrão do que se poderia chamar de *homem brasileiro*. A apuração da nossa realidade étnica excluiria o branco como representativo do nosso homem. Daí procurar subestimar o negro no passado e a sua significação atual". MOURA, 1994a, p. 9.

261 "O negro brasileiro, para muitos cientistas sociais das décadas de 1930 e 1940, era dionisíaco, daí a sua extroversão permanente, o seu comportamento expansivo e ao mesmo tempo passivo. Como vemos, era uma ciência sem historicidade". MOURA, 2014b, p. 38.

262 BOMENY, Helena. *Quando os números confirmam impressões*: desafios na educação brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 2003. p. 2. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/168a9293-5223-4f55-a-124-dbb87d12e77d/content. Acesso em: 25 abr. 2022.

263 MOURA, 1994a, p. 71.

de políticas públicas, por exemplo, para o avanço da questão racial em âmbito nacional. Assim, o movimento negro tem atuado na denúncia e demanda, das escolas, instituições e outros órgãos para atinência das necessidades, sobretudo educacionais, da população negra. Nos dizeres da autora:

> essa lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impelido o Movimento Negro de demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. Por outro lado, a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esse mesmo movimento a construir, com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham – às vezes articulados e outras não – com as escolas e o poder público[264].

Em função de o movimento negro ter produzido uma compreensão científica do que entendemos hoje como a formação sociorracial do Brasil, a autora argumentará que é preciso que as escolas tomem posse de toda essa produção teórica, algo que não vem acontecendo, dado que, apesar de a escola ser "[...] socialmente responsável pela transmissão do conhecimento, [...] ainda é possível afirmar que é o conhecimento científico, e não as outras formas de conhecer produzida pelos setores populares e pelos movimentos sociais"[265] que chegam à escola. Como forma de resolver essa questão, Gomes entenderá como necessária "uma mudança radical no campo do conhecimento"[266] que perpassa pela assunção das "epistemologias do Sul" e também pela superação da ciência, sobretudo "a ciência moderna ocidental, que despreza, desqualifica e separa os saberes e conhecimentos produzidos fora do eixo Norte do mundo"[267]. Mais uma vez, Gomes se equivoca por deixar a realidade de escanteio. Expliquemos.

Ao longo dos anos, as políticas educacionais no Brasil têm reduzido o acesso, pelas camadas populares, ao conhecimento científico. O exemplo mais recente é o da reforma educacional, oriunda do Governo Temer, que pariu a BNCC, a

264 GOMES, 2017, p. 48-49.

265 *Ibid.*, p. 53.

266 GOMES, 2017, p. 53.

267 *Ibid.*, p. 54.

qual tem restringido o conteúdo de ciência, arte e filosofia pela relativização desses conhecimentos aos interesses imediatos do estudante, como também por meio da distribuição de horas antes destinadas a essas matérias para atividades outras, como aula de empreendedorismo. Então, não, o conhecimento científico tem tido cada vez menos espaço nas escolas brasileiras.

Como argumentei agora pouco, o conhecimento produzido pelo movimento negro sobre a formação social do Brasil é científico porque sistematiza, com referenciais na realidade, o percurso histórico espacialmente situado da população brasileira e, em especial, da população negra. Essa sistematização nos permite conhecer a fundo a nossa sociedade para pensar nos encaminhamentos coletivos para a transformação dela. Foi a ciência negra e popular que arrombou a porta da universidade para ensinar pensamento social à produção institucional de pensamento social. Ciência produzida pelo povo, sobre o povo, fora das instituições "da ciência".

Como a ciência vem sendo forçada a evadir as salas de aula do Brasil, não seria diferente no que se relaciona à ciência da sociedade e suas contradições, sobretudo no que diz respeito às tensões de raça e classe, estas que dão evidência a muitos dos problemas que afligem a maioria das pessoas que acessam a educação pública neste país. Nesse sentido, o debate sobre racismo e antirracismo não está fora da escola porque é um saber subalterno, negro etc., mas sobretudo porque é uma leitura científica da conjuntura social brasileira e, como tal, permite àquele que dela se apropria analisar a realidade de modo radical, suscitando neste indivíduo minimamente a necessidade de denunciar – de modo concreto, real – a sua situação social, que é a de muitos.

É claro que há um caráter racista nas instituições ditas "da ciência", bem como na produção de conhecimento, que vem historicamente negando a produção de povos não brancos, como também o acesso dessas pessoas aos espaços sociais de produção científica. Há também um caráter racista em muitas áreas do conhecimento que, por muito tempo, ocultaram o ser negro de suas análises ou, quando o incluíram, fizeram-no de forma a tratá-lo como objeto morto a ser friamente dissecado, como é o caso da sociologia, segundo demonstrou Clóvis Moura[268]. Ou da historiografia da educação brasileira, como tentei demonstrar aqui neste livro.

Porém, enquanto movimento negro revolucionário, cabe-nos defender a apropriação da ciência por todes porque ela nos permite compreender e transformar

268 MOURA, 2019.

a realidade e, ao mesmo tempo, fazer o esforço de superar a dimensão racista da ciência e da produção científica institucional. A burguesia branca já articulou historicamente e segue articulando diferentes mecanismos para barrar a nossa apropriação do conhecimento científico para que não possamos ter uma condição-prima de emancipação: uma leitura mais correta possível da realidade. Não nos cabe, portanto, rejeitar a ciência, mas sim a sua dimensão racista e a elitista. Isso se dá por meio do debate crítico entre estes autores e autoras racistas? Sim, porém também se dá principalmente na superação do fato de que o conhecimento científico não está chegando massivamente à população.

Além de defender a sistematização sobre raça e racismo proposta pelo Movimento Negro, Nilma Lino Gomes também acerta quando nos ensina sobre a relação dos estudantes e a escola. A autora propõe a necessidade de trazer para dentro da sala de aula a história da população negra sem abrir mão dos conflitos que a atravessam, uma vez que eles servem para "[...] desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado". A professora segue:

> esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, suscetíveis de desenvolver nos estudantes e nos docentes a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes, por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais[269].

Recorrer à história de exploração e de lutas do povo negro é essencial para produzir, em cada estudante, a solidariedade, o ódio e o inconformismo. Porém, nada disso se consolida em prol da população negra se não produzimos sentimentos qualificados: solidariedade à população negra trabalhadora e à classe trabalhadora, ódio à burguesia socialmente branca e inconformismo ao conformismo. Para isso, cabe ensinar a história enviesada, a história em prol da classe trabalhadora e da população negra e, assim, assegurar a produção coletiva de humanidade por meio do ensino científico e afetivo da história de exploração e de lutas do povo negro.

269 GOMES, 2017, p. 62.

Esse afeto e esse conhecimento precisam ganhar movimento construtivo de luta, para não se converter em verbalismo – estudante indo para as redes sociais reclamar para seus dez seguidores do racismo – ou ativismo – estudante indo só ocasionalmente a um protesto ou outro lutar contra o racismo. Isso se supera nos espaços de luta e construção política coletiva. "É tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós"[270]. O alunado precisa aprender isso para ter condições de lutar não pelos seus interesses individuais, mas da sua classe racializada. Não há melhor lugar do que as organizações dos movimentos sociais – coletivos, partidos, uniões, grêmios, saraus, associação de moradores, grupos de capoeira, quilombos educacionais, ocupações, entre outras – para direcionar esse afeto e conhecimento da luta na luta. Assim, enquanto necessidade pedagógica, defendemos a articulação entre escola e movimento social.

Também temos acordo com a professora Nilma quando ela pensa as formas de produção de não existência do corpo negro na escola. A professora reconhece que a ausência literal de pessoas negras é, de fato, uma forma de não existir, mas também há outras, como quando se exotiza a cultura negra ou quando o estudante "[...] é apresentado e representado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento". Como nos ensina a professora Nilma,

> esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação, pois se realiza através de uma presença redutora que relega o corpo negro e os seus saberes ao lugar da negatividade e da negação. Trata-se da negação do corpo negro como corpo livre, que age, move, contesta, vibra, goza, sonha, reage, resiste e luta. No limite, é a produção do corpo negro como não existência[271].

A apropriação, pelo campo das teorias da educação e da pedagogia, da história social da população negra é um modo de dar concretude ao estudante que chega à escola brasileira e de caminhar para superar esses estereótipos racistas e epistemicidas, posto que podem barrar a criança, adolescente negro de aprender em condições que potencializem o seu desenvolvimento.

O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação tem uma relevância muito grande dentro no campo das relações étnico-raciais porque situa onde foi que surgiu o coração desse conhecimento sobre raça e racismo no Brasil – nos movimentos negros e nas lutas por eles travadas.

270 EMICIDA, 2019

271 GOMES, 2017, p. 79.

A professora Nilma dá importantes encaminhamentos sobre as demandas do movimento negro, especialmente no que se refere à importância de pautarmos nossa história na escola e compreendermos o impacto dela na formação de estudantes e docentes, mas há avanços necessários a serem desempenhados, especificamente no que tange à educação escolar.

A decolonialidade, como tenho defendido, nos ensina a importância da história e da denúncia das contradições sociais que se desenrolam ao longo dela, mas tem tido pouco compromisso em abraçar esse movimento. A preconização da luta centrada nas palavras, nos discursos, afasta a decolonialidade dos problemas reais da vida em sociedade e da educação escolar e, por vezes, por conta disso, toma o lado opressor da luta. Em que pese a relevância de uma luta anticolonial pela memória, fazê-la *pari passu* a um recuo da materialidade concreta leva a análises que ora não se sustentam, ora dão – deliberadamente ou não – encaminhamentos favoráveis ao burguês branco que são, essencialmente, contra o povo negro.

Educação em direitos humanos: a face oculta da legalidade burguesa

Outro campo do ensino de ciências que tem, em alguma medida, estudado as relações étnico-raciais é o de educação em direitos humanos. Antes de começar o debate, pretendo explicar o que foi feito, mas vai ser bem rápido. Parece que Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira e Glória Regina Pessôa Campello Queiroz são os pesquisadores com mais proeminência nesse campo. Além de serem citados com frequência nos trabalhos do campo do ensino de ciências e direitos humanos, também organizaram coletâneas populares relacionadas ao tema, como a série *Conteúdos cordiais: química humanizada para uma escola sem mordaça* e a antologia *Tecendo diálogos sobre direitos humanos na educação em ciências*[272]. Ademais, esses pesquisadores publicaram alguns livros teóricos que visam inserir o debate dos direitos humanos no ensino de ciências. Assim, em função disso tudo, minhas escolhas de a seguir serão orientadas pelo trabalho de Oliveira e Queiroz.

272 OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Pessoa Campello (org.). *Tecendo diálogos sobre direitos humanos na educação em ciências.* [*S. l.*]: LF Editorial, 2023.

Ao ler esses trabalhos, pude perceber que os autores foram fortemente influenciados por Vera Candau[273] e Boaventura de Sousa Santos[274]. Em um dos livros, eles mesmo dizem:

> dessa forma, é importante perceber que o campo dos Direitos Humanos não é fundado apenas por consensos, mas constitui-se um território de disputa que envolve crenças, valores, interesses pessoais, coletivos, políticos, etc. Boaventura de Sousa Santos nos trouxe um viés de questionamento dos Direitos Humanos, propondo uma perspectiva que trouxesse ênfase na ótica dos excluídos, pensando nos movimentos sociais e suas contribuições, pensando na tensão entre universal/fundacional, igualdade/diferença, humano/não humano, entre outras. O repensar os Direitos Humanos necessita uma posição de Educação em Direitos Humanos que seja concisa e coerente. Para isso, trazemos as contribuições da professora Vera Candau[275].

Nesse sentido, pareceu mais lícito investigar e expor aqui prioritariamente a obra de Candau sobre os direitos humanos (quem também foi influenciada por Sousa Santos) e mencionar, quando conveniente, trechos das obras de Oliveira e Queiroz. Penso que consigo explanar com profundidade as generalidades do pensamento de Oliveira e Queiroz com mais justeza, já que fui direto na fonte. Assim, muito do exposto é utilizado como fundamentação das proposições teóricas de Oliveira e Queiroz no campo do ensino de ciências e direitos humanos.

Além disso, mesmo com um número reduzido de trabalhos com o tema de relações étnico-raciais, Oliveira, junto a Salgado, tenta se aproximar mais sistematicamente, em 2020, pela via da decolonialidade, se perguntando "o que há de decolonial nas propostas de Oliveira e Queiroz (2013, 2015, 2017) que

---

273 "Nesse contexto, diversas expressões [...] mostram a diversidade de crenças e correntes teóricas na área (CANDAU 2010), porém, aqui seguiremos a perspectiva nomeada de Interculturalismo e difundida no Brasil pela pesquisadora Vera Candau". OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de. Educação em Ciências e Direitos Humanos: algumas percepções e uma luta constante. *In*: OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. *Educação em Ciências e Direitos Humanos*: reflexão-ação em/para uma sociedade plural. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013. p. 19-40, p. 35.

274 Adela Cortina também influenciou o pensamento dos autores, mas não pretendo explorar o seu trabalho neste momento porque ainda não vou falar sobre os Conteúdos Cordiais.

275 OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello (org.). *Olhares sobre a (in)diferença*: forma-se professor de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 54.

relacionam Educação em Ciências e Direitos Humanos?"[276]. A resposta é simples: é um diálogo possível. Como raça é a categoria central da decolonialidade, isso contribui para justificar a escolha da educação em direitos humanos para análise aqui neste capítulo, além da repercussão desses autores e temáticas no campo do ensino de ciências.

Apesar de haver antecedentes na história da humanidade, a noção de direito humano que foi universalizada é moderna e tem motivação, raízes e repercussão na e para a burguesia do centro do capitalismo[277], sobretudo na Europa. A fundamentação dessa afirmativa? Elaboro já.

Em uma análise minuciosa das relatorias das Assembleias Gerais das Nações Unidas para rascunhar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), Johannes Morsink procurou comparar "[...] o conteúdo de certos artigos com as razões dadas por cada delegação para desejar incluir tais artigos na Declaração"[278]. Segundo esse cientista político, os horrores da Segunda Guerra compreenderam em um "catalisador" para a Declaração na concepção dos delegados e delegadas de cada país.

> Durante o último debate da Assembleia Geral em dezembro de 1948, os redatores deixaram abundantemente claro que a Declaração em que votariam havia nascido da experiência da guerra que tinha acabado de terminar: Charles Malik, representante do Líbano, disse que o documento 'foi inspirado pela oposição às doutrinas bárbaras do Nazismo e do fascismo' (p. 857). Lakshimi Menon, colega da Índia, informou à Assembleia que a Declaração 'nascia da necessidade de reafirmar tais direitos depois de sua violação durante a guerra' (p. 893). Como Bodil Begtrup, o delegado dinamarquês, todos os redatores desejavam 'evitar os horrores de uma nova guerra' (p. 893). 'Das ruínas de destruição

276 OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; SALGADO, Stephanie Di Chiara. A Educação em Direitos Humanos no Ensino de Ciências em interface com a teoria do Giro Decolonial: uma análise. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 27, n. 2, p. 698-726, maio/ago. 2020. DOI: 10.14393/ER-v27n2a2020-14. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/54071/28714. Acesso em: 4 maio 2022.

277 "Centro" e "periferia" do capitalismo são categorias que descrevem a relação de dependência político-econômica entre os polos de concentração (centro) e escassez (periferia) de riquezas material e imaterial no mundo. Sobre a teoria marxista da dependência, ver: SANTOS, Theotonio dos. La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina. *In*: JAGUARIBE, Hélio *et al. La dependencia político-económica de América Latina.* Buenos Aires: CLACSO, 2017. p. 149-150.

278 MORSINK, Johannes. World War Two and the Universal Declaration. *Human Rights Quarterly*, [*s. l.*], v. 15, n. 2, p. 357-405, 1993. p. 358, tradução nossa. Original: "[...] the content of certain articles with the reasons delegations gave for wanting to include these articles in the Declaration".

> forjadas pela Segunda Guerra Mundial,' disse Jorge Carrera Andrade, o delegado do Equador, 'as pessoas, mais uma vez, revivem a chama imortal da civilização, liberdade e lei' (p. 918). Agora que o nazismo, facismo e seus 'Estados totalitários brutais' haviam sido destruídos, as Nações unidades, ele diz, devem 'lutar por um novo internacionalismo democrático' (p. 919). O delegado da Bélgica, Conde Henry Carton de Wiart, pensou que 'o mérito essencial da Declaração era o de enfatizar a alta dignidade da pessoa humana após os ultrajes aos quais homens e mulheres foram expostos durante a recente guerra' (p. 879). René Cassin, o delegado francês, apontou que 'a última guerra tomara um caráter de cruzada pelos direitos humanos' e que, seguramente, a Declaração 'era o mais vigoroso e mais urgentemente necessário protesto da humanidade contra a opressão'[279].

Segundo Morsink, o artigo 1º da DUDH, por exemplo, se fundamenta na concepção de unidade da raça humana, atuando como contraposição direta à ideologia nazista de discriminação da humanidade entre arianos e não arianos. Morsink chega a essa conclusão a partir de falas de um dos principais redatores desse artigo, o francês René Cassin.

> Conectando as ideias de igualdade e fraternidade, ele desejava destacar 'o princípio fundamental da unidade da raça humana [...]' porque Hitler havia 'começado por reafirmar a desigualdade dos homens antes de atacar suas liberdades'. Anos depois, o Sr. Cassin reiterou que 'os autores

279 MORSINK, Johannes. World War II as a Catalyst. *In*: MORSINK, Johannes. *The Universal Declaration of Human Rights*: origins, drafting, and intent. Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1999. p. 36-37. Original: "during the final General Assembly debate in December 1948 the drafters made it abundantly clear that the Declaration on which they were about to vote had been born out of the experience of the war that had just ended: Charles Malik, the representative from Lebanon, said that the document 'was inspired by opposition to the barbarous doctrines of Nazism and fascism' (p. 857). Lakshimi Menon, his colleague from India, told the Assembly that the Declaration was 'born from the need to reaffirm those rights after their violation during the war' (p. 893). Like Bodil Begtrup, the Danish delegate, all the drafters wanted 'to avoid the horrors of a new war' (p. 893). 'From the ruins of destruction wrought by the Second World War', said Jorge Carrera Andrade, the delegate from Ecuador, 'man had once again fanned the immortal flame of civilization, freedom and law' (p. 918). Now that Nazism, fascism, and their 'brutal totalitarian States' had been destroyed, the United Nations, he said, should 'strive for a new democratic internationalism' (p. 919). The Belgian delegate, Count Henry Carton de Wiart, thought that 'the essential merit of the Declaration was to emphasize the high dignity of the human person after the outrages to which men and women had been exposed during the recent war' (p. 879). Rene Cassin, the French delegate, pointed out that 'the last war had taken on the character of a crusade for human rights' and that indeed the Declaration 'was the most vigorous and the most urgently needed of humanity's protest against oppression'".

> daquele Artigo desejaram indicar a unidade da raça humana apesar das fronteiras, como uma oposição às teorias como as de Hitler'[280].

Mais exemplos como esse que substanciam a relação entre a Segunda Guerra e a proposição da DUDH podem ser encontrados tanto no artigo[281] quanto no livro[282] de Morsink. O interesse com esta breve fundamentação é indicar que nenhum outro evento histórico bárbaro contra a dignidade humana congregou mais esforços globais para protegê-la do que o conjunto de horrores no Holocausto. Não à toa que ela, a DUDH, é redigida por países como a França e a Bélgica, os quais, ao mesmo tempo que defendiam "igualdade, fraternidade e liberdade" para todos, implementavam um regime de miséria e violência em diversas regiões do continente africano, como Congo e Ruanda, conhecido como colonialismo.

A humanidade tem na sua história períodos nos quais a dignidade humana foi sistemática e processualmente afligida pelo modo de conversão forçada da pessoa humana e coisa própria de outrem: o escravismo. Foi processual porque se deu em fases e sistemático porque teve caráter de sistema, uma vez que se converteu no modo em que a humanidade reproduzia a vida (de uns). No caso paradigmático[283] (o brasileiro), o escravismo durou mais de três séculos.

Durante esse processo, as condições mais periclitantes afligiam a pessoa escravizada. Como já mencionamos em alguns momentos deste texto, a pessoa escravizada comia seminua, com o alimento jogado ao chão pelos seus feitores. Era uma jornada de superexploração de 14 a 16 horas, "sob a fiscalização do feitor, que não admitia pausa ou distração"[284]. O pior castigo para escravos distraídos não era a morte, mas o conjunto de instrumentos de tortura empregados para patentear e delongar o sofrimento por minimamente invalidar a produção de riquezas do colono. Como assinala Clóvis Moura, "a imaginação dos senhores não tinha limites, e muitos criavam os seus métodos e instrumentos de tortura

---

280 MORSINK, 1993, p. 362-363, tradução nossa. Original: "connecting the ideas of equality and fraternity, he wanted to stress 'the fundamental principle of the unity of the human race ...' because Hitler had 'started by asserting the inequality of men before attacking their liberties.' In later years, Mr. Cassin reiterated that 'the authors of that Article had wished to indicate the unity of the human race regardless of frontiers, as opposed to theories like those of Hitler.'"

281 *Ibid.*

282 MORSINK, 1999.

283 Uma pequena justificativa é o fato de que cerca de 40% de africanos e africanas sequestrado(as) para escravização foram trazidos(as) para o Brasil. MOURA, 1994a.

284 *Ibid.*, p. 17.

próprios"[285]. O visconde de Taunay descreve, em *A mocidade de Trajano*, um momento em que Ferrugem, um feitor, castiga um escravo que começava a descansar no almoço:

> n'uma das inspeções, Ferrugem notou que um negro abandonara o ancinho e, sentado tranquilamente à sombra de um cafezeiro, fumava às escondidas o seu cachimbo. O africano se sentia tão enlevado em ter furtado alguns momentos de descanso ao seu senhor que não viu o feitor avançar do seu lado, com as faces encendidas de cólera e de chicote levantado.
>
> - Cachorro, gritou Ferrugem, que fazes? Malandro, sem vergonha! O negro estremeceu, deixou cair o cachimbo da boca e pôs-se de pé n'um pulo.
>
> - Meio dia já deu, contestou com arrebatamento.
>
> - O sino ainda não bateu!, bradou o mineiro.
>
> - O sino não regula o sol, redarguiu o escravo com insolência.
>
> - Ah, canalha, respondão! Vais levar uma s'óva como nunca apanhaste.
>
> O negro quis fugir, mas Ferrugem deu-lhe uma chicotada que o fez urrar de dor[286].

Cenas como essa eram comuns, pequenas, não menos atrozes. Considero-as pequenas porque ainda existiam castigos piores, como açoites no pelourinho, soterramento, imersão em caldeirão de água ou azeite quente...[287] Todos esses instrumentos/métodos de tortura subsumidos no fato de existir todo um sistema que expropriava a pessoalidade de alguém a outrem se deram sistematicamente por séculos em diferentes locais do mundo. É, no mínimo, curioso que não tenha surgido, nesse ínterim, o entendimento dessas pessoas enquanto humanas e sujeitas de direito como forma mínima de reparação, como foi o caso na Segunda Guerra.

---

285 MOURA, 1994a, p. 17.

286 TAUNAY, Alfredo d´Escragnolle Taunay. *A mocidade de Trajano*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871. p. 105-106, p. 2. Original: "N'uma das inspecções, Ferrugem notou que um negro abandonara o ansinho e, sentado tranquillamente á sombra de um cafezeiro, fumava às escondidas o seu cachimbo. O africano sentiase tão enlevado em ter furtado alguns momentos de descanso ao seu senhor que não vio o feitor avançar do seu lado, com as faces encendidas de cólera e de chicote levantado. - Cachorro, gritou Ferrugem, que fazes? Malandro, sem vergonha! O negro estremeceu, deixou -cahir o. cachimbo da boca e pôz-se de pé n'um pulo. - Meio dia já deu, contestou com arrebatamento. - O sino ainda não bateu! bradou o mineiro. - O sino não regula o sol, redàrguio o escravo com insolencia. - Ah, canalha, respondão! Vais levar uma s'óva como nunca apanhaste. O negro quiz fugir, mas Ferrugem deu-lhe uma chicotada que o fez urrar de dôr".

287 MOURA, *op. cit.*

Alguém, neste momento, pode me ler e me acusar de anacronismo, mas estará sendo leviano, uma vez que, como informei, há antecedentes de direitos humanos na história da humanidade e, sobretudo na modernidade, os precursores dessa concepção são os anglófonos – sobretudo ingleses e estadunidenses (*We, the people*...) – e os franceses. Não dá para dizer que a noção de proteção à dignidade humana era desconhecida. O que se tinha, nesse momento, era uma estrutura que favorecia econômica, política e culturalmente a burguesia branca e, em função disso, cabia a estes defender a sua própria hegemonia. Marx, ao analisar as declarações francesas de "direito do homem e do cidadão", levanta um debate similar:

> os *droits de l'homme*, os direitos humanos, são diferenciados *como tais* dos *droits du citoyen*, dos direitos do cidadão. Quem é esse *homme* que é diferenciado do *citoyen*? Ninguém mais ninguém menos que o *membro da sociedade burguesa*. Por que o membro da sociedade burguesa é chamado de 'homem', pura e simplesmente, e por que os seus direitos são chamados de *direitos humanos*?[288]

O individualista homem burguês, conclui Marx, é a base do Estado e, nesse sentido, é ele mesmo a base dos direitos – sobretudo os humanos. Sendo o Estado mediador parcial das relações interclasse – parcial porque tal mediação é desempenhada em favor da manutenção da hegemonia da classe burguesa –, seu referente de humanidade nada mais é que o humano por excelência, o homem natural: aquele na qualidade de membro da burguesia. Assim,

> os *droits de l'homme* se apresentam como *droits naturels*, pois a *atividade consciente* se concentra no *ato político*. O homem *egoísta* é o resultado *passivo*, que simplesmente *está dado*, da sociedade dissolvida, objeto da *certeza imediata*, portanto, objeto *natural*. [...] Por fim, o homem na qualidade de membro da sociedade burguesa é o que vale como homem *propriamente dito*, como o *homme* em distinção ao *citoyen,* porque ele é o homem que está mais próximo de sua existência sensível individual, ao passo que o homem *político* constitui apenas o homem abstraído, artificial, o homem como pessoa *alegórica*, *moral*. O homem real só chega a ser reconhecido na forma do indivíduo *egoísta*, o homem *verdadeiro*, só na forma do *citoyen abstrato*[289].

288 MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010a. p. 48.

289 MARX, 2010, p. 53.

Cabia ao burguês, para manter sua membresia à classe, universalizar, em lei, a superioridade da sua humanidade e seus "inatos" direitos. Parece-me lícito afirmar, então, que a referência de humanidade para tais concepções de direito era burguesa e, nesse sentido, tinha como função conservar a hegemonia da burguesia, mesmo se destinando aparentemente a todos. A humanidade a que se refere os direitos humanos é, ela, particular e os direitos humanos atuam, nesse sentido, como um elemento legitimador dessa referida hegemonia.

Mas ela não era particular porque era burguesa, mas também porque era branca e patriarcal.

O humano natural, sujeito de direito por excelência, era membro branco da burguesia, cuja função social era manter o estado das coisas a seu bel prazer.

É por isso que não houve reconhecimento explícito da humanidade negra pós-escravismo, mesmo com os sistemáticos e seculares atentados a ela no escravismo. O que houve no pós-escravismo, porém, foi a devolução da pessoa negra a ela mesma porque ela, no alvorecer capitalista, tem direito à propriedade de sua própria pele para, assim, vendê-la a fim de sustentar a si mesmo e, coercitivamente, o branco capitalista. Em outros termos, Alysson Mascaro explica:

> há uma diferença histórica entre os momentos da consolidação do sujeito de direito e de seus primeiros e derivados direitos subjetivos e o momento de afirmação dos direitos humanos. Do estabelecimento da sociedade capitalista resulta que os indivíduos sejam compulsoriamente tratados e reconhecidos como possuidores de vontade livre, presumidamente igual, para o contrato de exploração do trabalho assalariado. Assim, o primeiro núcleo dos direitos subjetivos, que acompanhou a formação do próprio conceito de sujeito de direito, é a igualdade formal entre os indivíduos e a possibilidade de dispor de si sob contrato, mediante a autonomia da vontade[290].

Esse contrato, ao longo da história, tende a se dar de maneira desigual – quer seja em favor da classe trabalhadora, quer seja em favor da classe capitalista. Uma forma de favorecer os capitalistas é pelo aumento da taxa de mais valor – em termos grosseiros, aumento do seu lucro –, o que pode se dar por meio da redução do valor da força de trabalho. No Brasil, um meio histórico de fazê-lo é a partir da reafirmação de ideologias racistas que contribuem para diminuir

290 MASCARO, Alysson Leandro. Direitos Humanos: uma crítica marxista. *Lua Nova*, São Paulo, v. 101, p. 109-137, 2017. p. 118. DOI: 10.1590/0102-109137/101. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/QFXz4jWqFYVs88Sn6FVtd7R/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 maio 2022.

arbitrariamente a qualificação da mão de obra negra que, como bode expiatório, serve para rebaixar o valor da força de trabalho da classe trabalhadora em seu conjunto[291]. Reconhece-se explicitamente, portanto, a cidadania da pessoa negra em detrimento da humanidade porque a coloca nos moldes do capitalismo, ratificando sua membresia enquanto proletária. Desumanizar a pessoa negra, na condição de proletária, permite sua mais intensiva exploração. A negação da humanidade negra e proletária, portanto, é a forma de afirmação da humanidade branca e burguesa.

Adicionalmente, é por isso que não houve reconhecimento da humanidade negra-africana durante o colonialismo do século XX, mesmo pós-DUDH. Era uma forma que França, Portugal e outros colonialistas europeus encontraram para fazer a manutenção da sua acumulação de riquezas: por meio da expropriação do trabalho e do produto do trabalho nas colônias africanas. Enquanto isso, reafirmava-se ao redor do globo o Holocausto enquanto crime contra a *humanidade* (e não particularizado, como algo pontual/exótico, como acontece no caso ruandês, por exemplo) e leis em diferentes países eram legisladas em prol da criminalização do nazismo e da deturpação da memória do Holocausto. A jurista e historiadora Ana Luiza Pinheiro Flauzina assevera:

> num contexto global em que episódios violentos inspirados pelo racismo constantemente ocorrem, o grande desafio é tornar o sofrimento local relevante. Isso é exatamente o que foi alcançado com o reconhecimento político do Holocausto. Fundamentalmente, o Holocausto não é apenas um problema judaico contextualizado nos limites de um conflito europeu. Ao contrário, é percebido como tragédia humana. É um episódio que se baseia na noção de que as violações de grupos sociais não podem ser subsumidas nas justificativas de contextos históricos [particulares], devendo ser reconhecidas como danos aos seres humanos em geral[292].

Não estou querendo, com isso, fazer uma loteria de desgraças, mas desejei apenas demonstrar que a noção de direito humano não é universal, mas particularizada, com motivação, raiz e repercussões na e para a burguesia dos países do centro do capitalismo. Por isso,

291 MOURA, 2014a.

292 FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. As fronteiras raciais do genocídio. *Direito*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 119-145, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/24625/21806. Acesso em: 5 maio 2022.

1) atuará como agente conservador das relações contraditórias entre centro e periferia do capitalismo, em maior parte do tempo, em favor do centro[293] e, por isso;

2) atuará como agente conservador das relações contraditórias entre classes, em maior parte do tempo, parcialmente em favor da classe capitalista. No caso da burguesia da periferia do capitalismo, ela servirá para reafirmar os interesses político-econômicos da burguesia dos países centrais do capitalismo, o que contribuirá para preservar sua hegemonia local;

3) utilizará de toda aparelhagem ideológico-concreta possível – racismo, machismo, LGBTQIAPN+fobia – para atuar na aniquilação do poder popular e conservação do estado das coisas em favor dos exploradores e opressores;

4) é um campo de disputas.

Sendo um campo de conflitos, os direitos humanos também podem servir como elemento *tático* nas lutas populares, mesmo universalizado a favor dos capitalistas. O caso da revolução haitiana, por exemplo, encontrou uma inspiração nos valores da revolução burguesa francesa, utilizando-os como meio – taticamente – para propalar a luta e alcançar a libertação do subjugo francês. Os valores não eram o horizonte; superar o colonialismo francês era.

Muitos movimentos sociais vêm, portanto, se apropriando da retórica dos direitos humanos ou da defesa indistinta da cidadania e do respeito à pessoa humana, mas vêm se apropriando enquanto modo *estratégico* de fazer valer os seus interesses. Na academia, sobretudo na área de educação, o viés não é diferente. Não do nada, temas como educação em direitos humanos e cidadania têm se consolidado como abordagens teóricas dentro do campo da educação. Além da DUDH enquanto justificativa de existência desse campo[294], um marco, no caso brasileiro, dessa consolidação, foi a execução do Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2003. Quem diz isso é a pesquisadora Vera Maria Ferrão Candau[295]:

> a preocupação com a educação em Direitos Humanos vem se afirmando cada vez com maior força no Brasil, tanto no âmbito das políticas

293 Ou você acha que a Finlândia é "toda boa" do nada?

294 Muitos dos trabalhos que pude ler citaram a DUDH como justificação da pesquisa ou como fundamentação dos resultados de pesquisa.

295 Lê-se "candô".

> públicas como das organizações da sociedade civil. As iniciativas se multiplicam. São realizados seminários, cursos, palestras, fóruns, etc., nas diferentes partes do país, promovidos por universidades, associações, movimentos, ongs e órgãos públicos. Sem dúvidas, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem exercido uma função fundamental de estímulo, apoio e viabilização das diversas atividades[296].

Com essa institucionalização, de 2003 para cá, um número considerável de pesquisas com essa temática surgirá: neste período, encontramos quase 2 mil trabalhos no Google Scholar com os descritores "educação" e "direitos humanos"; um número um pouco maior de trabalhos são encontrados ao substituir "direitos humanos" por "cidadania". Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontramos 240 monografias com os referidos descritores. Não estou apontando a criação do PNEDH como causa direta do número de trabalhos, mas seguramente é um marco relevante para o campo tal qual a DUDH.

Como a problemática de "direitos humanos" é ampla, acaba tendo enfoques distintos nas pesquisas: é possível encontrar pesquisas mais generalistas ou mais específicas, sendo exemplos dessa última as que buscam pensar educação em direitos humanos e raça, gênero, sexualidade, entre outras categorias. Pelos limites do nosso objeto, daremos prioridade aos trabalhos que discutem raça, mas também recorreremos às pesquisas mais amplas para entender as generalidades desse campo de pesquisa.

Em função do grande número de pesquisas, é esperada uma diversidade de concepções teóricas levantando o debate desse tema. Também são encontrados muitos hibridismos, como educação em direitos humanos multicultural[297], educação em direitos humanos intercultural que se aproxima do multiculturalismo[298],

---

296 CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, Eduardo (org.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2008a. p. 285-298. p. 285.

297 ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes; SANCHES, Miquelly Pastana Tito; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. Educação em direitos humanos e multiculturalismo: políticas de gênero na educação superior. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 133-143, jan./abr. 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N31.8750. Disponível em: https://repositorio.ifap.edu.br/jspui/bitstream/prefix/446/1/ANDRADE%20%282019%29%20-%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20em%20direitos%20humanos.pdf. Acesso em: 7 maio 2022.

298 "A abordagem intercultural que assumo aproxima-se do multiculturalismo crítico de McLaren". CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008b.

educação em direitos humanos decolonial[299]... Vera Candau indica que essa heterodoxia leva a uma dificuldade em delimitar a educação em direitos humanos:

> partimos da afirmação de que não é fácil definir a educação em Direitos Humanos. Existem diferentes formas de concebê-la, em relação com a própria pluralidade de visões sobre os Direitos Humanos, assim como às diversas concepções pedagógicas que podem fundamentar os processos educativos[300].

Dentro dessa cacofonia conceitual, Candau, a partir do trabalho de Nancy Flowers, consegue apontar três vieses de referência nas abordagens teóricas da educação em direitos humanos, que "não necessariamente se contrapunham"[301]: um deles enfoca no reforço dos marcos legislativos defensores dos direitos humanos, outro na mobilização em prol da transformação social e um terceiro dá destaque ao empoderamento de grupos marginalizados[302]. Nos trabalhos que pude ler (incluindo os da própria Vera Candau), pude encontrar as três perspectivas isoladas ou articuladas.

Candau afirma que o debate de direitos humanos na educação atuou como componente, nos anos 1980, "orientado ao fortalecimento dos regimes democráticos"[303] em países como o nosso, que sofreram com a ditadura militar. Vê-se, por exemplo, que esse é um consenso institucional no Brasil, uma vez que essa justificativa é encontrada também no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, em sua terceira reimpressão:

Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 maio 2022.

299 BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação, Pedagogia decolonial e direitos humanos: reflexões sobre utopia e emancipação em Paulo Freire. *Revista Olhares*, Guarulhos, v. 9, n. 3, p. 26-50, nov. 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11971/9038. Acesso em: 7 maio 2022.

300 CANDAU, 2008a, p. 285-286.

301 *Ibid.*, p. 287.

302 "Segundo a autora, os lugares de referência dos diversos atores, órgãos governamentais e internacionais, organizações não governamentais e universidades, implicavam em diferentes óticas e perspectivas da educação em direitos humanos. Segundo os respectivos locus de atuação, ora era colocada a ênfase na consolidação dos marcos institucionais e jurídicos já estabelecidos na perspectiva de se afiançar a paz social, na importância de se mobilizar a transformação das estruturas vigentes numa determinada sociedade e no empoderamento dos grupos marginalizados, discriminados e excluídos ou na dimensão ética da educação em direitos humanos e nos valores que pretende afirmar como solidariedade, tolerância e justiça". *Ibid.*, p. 287.

303 *Ibid.* p. 288.

> *esse é um desafio central da humanidade, que tem importância redobrada em países da América Latina, caracterizados historicamente pelas violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito* e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais[304].

Eles seguem:

> o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia.
>
> Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional[305].

E arrematam com o primeiro objetivo geral: "destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito"[306].

Considerando que uma das características do regime ditatorial foi a assunção de medidas e atos in(con)stitucionais, incluindo a perda da constituição, é historicamente coerente que esse campo de pesquisa reivindicasse a legislação, sobretudo a que proteja o Estado democrático, especialmente depois que este fora formalmente reinstituído. Porém, esse apelo à legislação e a normas institucionais – nacionais e/ou internacionais – parece perdurar até hoje, visto que alguns trabalhos estão ora fazendo referências com pouco ou nenhum debate às legislações como se estas apenas fossem a justificativa pétrea para o debate sobre humanização na educação ou, nos casos extremos, como se a lei protegesse

304 BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. p. 8, grifo nosso.

305 *Ibid.*, p. 8-9.

306 *Ibid.*, p. 13.

sumamente a dignidade humana. Eis um exemplar para o primeiro caso: no artigo, muito da legislação do PNEDH é usada indistintamente como quadro conceitual e/ou justificação teórica no trabalho de Hanslivian Bonfim e Orliney Guimarães. Ao definir o núcleo rígido da educação em direitos humanos, os autores recorrem ao Ministério da Educação (MEC):

> assim, o escopo da Educação em Direitos Humanos é que o indivíduo e/ou grupo social se conheça como pessoa que possui direitos, bem como 'seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana'[307].

Além de ser previsto na DUDH, o direito à propriedade é constitucional. No escravismo, quando a pessoalidade de Alguém é propriedade de Outrem, Alguém é escravizado por Outrem, uma vez que Alguém é *coisa* de Outrem. No capitalismo, a coisa *muda* de figura: Alguém ganha o direito à sua pessoalidade, a qual é composta pela capacidade de trabalhar e que pode ser vendida para Outrem, com o valor por este estabelecido. Outrem agora é burguês, porque vive às custas do trabalho de Alguém (ou um conjunto de Alguéns) – uma trabalhadora. Alguém é negra e ganha menos que sua xará Alguém e menos ainda que o xará delas, Alguém, mas Outrem não revela.

Outrem é dono de toda a empresa: materiais, equipamentos, terreno, imóvel e da capacidade de trabalho de Alguém (pelo menos por um tempo). Alguém trabalha 44 horas semanais na empresa de Outrem produzindo mercadorias. Essas mercadorias, embutidas do trabalho de Alguém e colegas, são vendidas. Com o dinheiro da venda, Outrem paga o correspondente a materiais, equipamentos, terreno, imóvel e a capacidade de trabalho de Alguém e colegas (salário!), mas o valor do trabalho embutido à mercadoria por Alguém e colegas é apropriado por Outrem.

Das 44 horas investidas para a produção de mercadorias na empresa de Outrem, 44 horas são usadas por Alguém para produzi-las, zero horas são usadas por Outrem. Em apenas 1 hora da jornada de trabalho semanal de Alguém, ela

307 BRASIL, 2012 *apud* BONFIM, Hanslivian Correia Cruz; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Articulações Teóricas entre Ensino de Ciências Naturais e Direitos Humanos: Proposta para uma Perspectiva de Formação Humana. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 20, p. 949-974, 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u949974. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/20556/19720. Acesso em: 10 maio 2022.

produz o equivalente ao seu salário em mercadorias. O excedente produzido nas 43 horas restantes é de Outrem. Afinal, pela lei, tudo que é produzido no tempo em que Alguém está a serviço da empresa de Outrem será do burguês.

Afinal, pela lei, protege-se o direito à propriedade de Outrem e respeita-se o direito de Alguém poder vender sua própria pele a Outrem. Ademais, pela lei, cabe ensinar Alguém a reconhecer e respeitar o direito de Outrem de comprar a pele de Alguém para explorar, não cabendo ensinar Alguém a proteger sua própria pele de sanguessugas como Outrem.

Protegemos o direito à propriedade de quem: Outrem ou Alguém?

Pense aí.

Pensou?

Vamos.

Nenhum dos dois.

Outrem é um burguês. Se protegemos seu direito à propriedade, estamos permitindo que ele siga com as condições materiais e imateriais necessárias para seguir explorando pessoas pela via do trabalho assalariado, reduzindo o salário do seu proletariado tendo pessoas negras como bode expiatório. Além disso, manter-se-á privada – nos limites da empresa de Outrem – toda a estrutura de produção de mercadorias e as mercadorias produzidas.

Alguém é uma trabalhadora. Na lógica do capital, nas condições do trabalho assalariado, o produto do seu trabalho é legalmente do patrão e a única propriedade resultante do seu trabalho que lhe cabe é a sua força de trabalho, que é trocada por salário. Nesse sentido, proteger o direito à propriedade de uma trabalhadora é limitado à proteção de sua força de trabalho, uma vez que é ela que garante o acesso e usufruto (mínimo) às mercadorias – inclusive às do patrão.

Nesse sentido, não há solução justa visível pela lei porque, na letra dela, se expressa uma relação social de assimetria: não bastasse o fato de legalizar o roubo por Outrem das mercadorias produzidas por Alguém, a lei ilegaliza a mera hipótese de Alguém se apropriar da mercadoria por ele próprio produzida. Para assegurar que contaremos com Alguém nessa empreitada (porque, nessa empresa, Outrem investe muito na educação dos colaboradores), a lei ainda promove como necessidade de ensinar a Alguém a aceitar isso.

A lei, nos seus termos, quer ensinar a Alguém a aceitar a condição humana de Outrem, reconhecendo a sua própria. Sendo o par dialético burguês-proletário produto das relações contraditórias históricas da humanidade, a lei, nos seus termos, quer ensinar a Alguém a aceitar a condição burguesa de Outrem, reconhecendo a sua própria: a de trabalhador negro.

Mesmo as leis que intentam proteger a dignidade humana e o trabalhador, por serem resultado de lutas, expressarão a luta nos termos do Estado: apaziguando a parte mais desfavorecida e fortalecendo a parte mais favorecida, reificando, portanto, uma relação assimétrica de nossos tempos: aquela entre burguês e proletário, que ganha acentuada concretude com opressões como o racismo. A finalidade dessa relação é a troca: entre o trabalhador e o burguês, trocando mais valor por exploração; entre o burguês e o mercado, trocando mercadoria por dinheiro.

A lei é pelo capitalista. O direito é pelo capitalista. O problema é o capitalismo.

Entre muitas, a lei – na forma coercitiva ou de direito – é uma expressão das relações sociais capitalistas, mesmo sendo ela forjada na luta em prol do povo. A sua defesa, salvo em condições muito específicas, é a defesa da conservação do estado das coisas. Almeida explica:

> *a defesa do Estado de direito como defesa da legalidade é, no fundo, uma reivindicação conservadora, uma vez que a legalidade é uma das manifestações mais específicas da sociedade capitalista.* Certamente que é possível compreender que, em um contexto de Estado policial e de repressão, a defesa da legalidade se torne um fator de vida ou morte para determinados grupos e indivíduos. Mas é importante que se tenha em mente que o Estado capitalista é aquele que se desprende do poder pessoal e que tem como base a legalidade. A legalidade só é uma pauta tida como progressista em momentos de crise da sociedade capitalista em que o Estado, para preservar a ordem de reprodução do capital, precisa ignorar os limites estabelecidos pela lei, configurando-se o estado de exceção[308].

Encontramos, aí, subsídio para afirmar que a legalidade – mesmo na forma do direito – reitera o estado das coisas porque favorece (como vimos em Alguém e Outrem) o burguês branco, mas também a sua utilização tática nos serve enquanto população apenas em tempos de crise, como foi para pesquisadores da educação em direitos humanos no pós-ditadura. Ou como foi para o Brasil durante a pandemia de covid-19. Fora de momentos de crise, é preciso defender a nossa dignidade apesar da lei porque ela não se valerá pelos nossos interesses.

Note que disse "mesmo na forma de direito" em alguns momentos desta exposição. Isso vale também para a educação. Sim, estou tensionando a concepção do

308 ALMEIDA, 2018, p. 29, grifo nosso.

campo da educação em direitos humanos que compreende a educação como um direito humano inalienável e engole sem farinha a argumentação simplista dos documentos oficiais que, por isso, entende a educação como direito de todes, como é o caso de Oliveira, Fary e Polizel[309] no ensino de ciências. Curiosamente, o autor principal dessa referência faz esse contraponto aos documentos oficiais em outro texto:

> os Direitos Humanos não são Direitos para criminosos, são direitos para humanos, ou seja, para todos. Quando o Artigo 5 da Declaração Universal afirma que 'Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante', ele afirma que NINGUÉM SERÁ SUBMETIDO e não apenas uma seleta gama de 'cidadãos de bem' – conceito totalmente questionável. Já o Artigo 1 diz que 'todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos...'. Será? Todos são tratados como iguais em direitos ou alguns são tratados com indiferença? Se você disse que nem todos são tratados iguais, nós concordamos[310].

Parece que, em certos momentos, os autores conseguem apontar contradições relativas aos direitos humanos e que me parecem até lícitas, como é o caso da crítica feita às potências coloniais que participaram da elaboração da DUDH. Oliveira e Salgado afirmam:

> mas, é no mínimo contraditório que tal Declaração tenha sido assinada prezando pela dignidade humana enquanto, apenas a título de exemplo, a própria França exercesse um enorme poder colonial sobre o território africano. Dessa forma, quando pensamos em Direitos Humanos, pensamos também em diversos processos colonizatórios e violentos. Nos

309 Acerca das Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação inicial e continuada nos cursos de Licenciatura e sua relação com a Educação em Direitos humanos, discorrem: "o termo [Educação em Direitos Humanos] aparece primeiramente nos pressupostos do documento, ao considerar que a educação em Direitos Humanos é um direito fundamental considerado como parte do direito à educação, além de ser considerada como uma mediação para efetivar um conjunto de direitos, reconhecidos pelo Estado brasileiro, no âmbito de seu ordenamento jurídico no que diz respeito ao fortalecimento da democracia". OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; FARY, Bruna Adriane; POLIZEL, Alexandre Luiz. Humanizar a educação em química?: significados e espaços formativos. *Debates em Educação*, Alagoas, v. 13, n. 2, p. 150-170, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p150-170. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13050/9226. Acesso em: 7 abr. 2025.

310 OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015, p. 24.

> perguntamos então, quem são os humanos de que se trata a Declaração Universal dos Direitos Humanos?[311].

Vera Candau, por sua vez, também debate a legalidade de direitos humanos, sobretudo na forma em que a sua doutrina foi concebida na Conferência de Viena. A autora tenta problematizar o fato de a exigibilidade frágil desses direitos nos tempos atuais impedir a execução deles de modo indivisível. Segundo Candau:

> outro elemento importante da problemática atual dos direitos humanos diz respeito à relação entre indivisibilidade e exigibilidade. A doutrina dos direitos humanos que se desenvolveu principalmente a partir da Conferência de Viena (1993) colocou grande ênfase na idéia da indivisibilidade dos direitos das diferentes gerações – civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. No entanto, a exigibilidade desses direitos, imprescindível para que a indivisibilidade não seja meramente retórica, ainda é muito frágil, principalmente no que diz respeito aos direitos sociais, econômicos e culturais, o que provoca nos diferentes grupos sociais descrédito e indiferença para com a proclamação de direitos que, como se afirma na linguagem comum, 'não saem do papel' ou somente valem para algumas pessoas e classes sociais. Considero essa tensão entre indivisibilidade e exigibilidade muito importante no momento atual[312].

Apesar de críticas lícitas, elas ainda se encontram em um nível de ordem primeira[313], mais analógico[314]. Falta profundidade, concreticidade: por que essa liberdade para humanos em um acordo universal não permite a maioria dos humanos serem livres? Enquanto a Bélgica e a França entoavam com as outras delegações "ninguém será submetido à tortura", a primeira torturava Ruanda

311 OLIVEIRA; SALGADO, 2020, p. 699.

312 CANDAU, 2008b, p. 47.

313 "O conhecimento do objeto não termina com a reprodução da essência na consciência. Ele vai ainda mais longe: por um lado, da essência ao fenômeno (as propriedades e as ligações contingentes exteriores explicam-se a partir dos aspectos e das ligações interiores), por outro lado, da essência da ordem primeira à essência da ordem segunda e assim sucessivamente até o infinito (à medida que descobrimos novas propriedades e ligações necessárias do objeto, são produzidas a elucidação teórica de sua essência e a elaboração de um sistema de conceitos por seu reflexo, que é sempre mais preciso e completo)". CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista*: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa e Omega, 1982. p. 128.

314 "As analogias estruturais determinam o ponto de partida de um mais profundo exame da *especificidade* dos fenômenos" KOSIK, 2002, p. 46.

e Burundi, e a segunda torturava quase todo o oeste africano[315] com o subjugo colonial. Por que, então, países coloniais estavam participando da DUDH? Por que o sujeito de direito nos direitos humanos é alguém em específico, ainda que sejam direitos universais? Por que não saem do papel?

Essas perguntas ficam sem resposta porque dizem respeito à base material que organiza a nossa vida em sociedade e ela, por vezes, é ocultada essencialmente nos textos de educação em direitos humanos. A palavra "capitalismo" ou mesmo a palavra "classe" podem até aparecer, como no excerto de Candau, ou mesmo lotar os textos, mas pouco dirão porque, por exemplo, não conseguem apontar que a liberdade de que se trata os direitos humanos é apenas formal: na forma da lei, quem, como vimos, conserva as assimetrias entre burguesia e proletariado, não consegue apontar que França e Bélgica constituíram sua hegemonia a partir da acumulação primitiva de capital pela via do colonialismo, como já apontamos em linhas gerais no Capítulo 2, posicionando-as no centro do capitalismo e, consequentemente, na mesa de redatores da DUDH; não consegue apontar que o sujeito de direito é particular porque o direito conserva o estado das coisas para uma classe em particular: a do burguês branco; não consegue apontar que o motivo de esses direitos não saírem do papel é a manutenção do estado capitalista de bem social do burguês.

Antes de continuar, preciso salientar algo: não fazemos esse debate porque somos ideólogos. Não, esse debate não está sendo feito neste trabalho porque temos compromisso "ideológico" com o marxismo, nem porque esse é o meu "paradigma", nem porque essa é a minha "leitura de mundo", nem porque essa é minha "lente teórica", nem porque essa é minha "concepção epistemológica", nem porque essa é minha "abordagem de pesquisa", nem porque esse é o meu "jeito de militar", nem porque esse é o meu "referencial teórico", nem porque essa é a minha "ideologia", nem porque essa é minha "cosmologia", nem porque essa é minha "doutrina", nem porque essa é a minha "concepção de mundo"...

O mundo é hegemonicamente capitalista[316]. Negar isso é negar a realidade e, em tempos de negacionismo, nós, cientistas, temos um compromisso profissional com a verdade e, assim, nos cabe fazer um debate profundo e sistemático acerca dele. Algo que não admite um debate incipiente. Aliás, para nós, povo negro e trabalhador, debater superficialmente o capitalismo pode ser mortal tal

315 Guiné Francesa, Mauritânia, Senegal, Sudão Francês (atual Mali), Alto Volta (atual Burkina Faso), Costa do Marfin, Níger e Daomé Francês (atual Benin).

316 Novamente, recomendo a leitura do primeiro volume de *O Capital*.

qual a suspensão do debate racial. A situação da classe trabalhadora brasileira se especifica com a experiência do proletariado negro e, na mesma medida, a situação de racialização da população afrodescendente brasileira se generaliza com a experiência da classe trabalhadora brasileira. Não são seções que se intersectam somativa e formalmente, mas essas duas dimensões se realizam *concretamente* em um movimento contraditório e histórico na realidade social brasileira, concebida teoricamente por nós enquanto uma expressão das relações sociais próprias do capitalismo e da forma capitalista do racismo. Como nos ensina Tereza Cristina Santos Martins,

> [...] *não se trata de querer postular uma forçosa relação teórica entre luta de classes e luta étnico-racial*. Ao contrário, *trata-se de reconhecer, na realidade concreta da formação social brasileira, as determinações que*, embora tratadas como distantes e/ou em oposição, *resguardam mais proximidade e imbricação dessas lutas* que as leituras e análises teóricas a seu respeito foram capazes de apreender. Nesse sentido, *não é um exercício de especulação* buscar pistas que possibilitem afirmar a possibilidade e a viabilidade de alternativas e estratégias que aproximam as bandeiras das lutas antirracista e anticapitalista[317].

Saindo da digressão e voltando ao debate, nas relações capitalistas, o direito não é individual/subjetivo, mas se realiza na troca generalizada de mercadorias, essencialidade das relações sociais hoje, especialmente a entre classe dominante e classe dominada. Não é sobre dignidade universal, é sobre exploração universal[318]. É sobre essa base material que a concepção de direito, inclusive a de direito humano, se sustenta e se concretiza, no Brasil, pela via do racismo. Não adianta, portanto, defender a legalidade do direito abstrato do indivíduo humano se ela, a defesa, só se realiza em favor do direito concreto à individualidade especial reificada pela troca generalizada de mercadorias.

Em outras palavras, a defesa da dignidade das pessoas comuns, enquanto um direito, não se sustenta em um sistema em que a dignidade é preterida em favor do direito de conservar a propriedade privada, a exploração e, portanto, o estado capitalista de sociabilidade, dado que, nessa sociabilidade, humanos

317 MARTINS, Tereza Cristina Santos. Oposição entre as Lutas anticapitalista e antirracista: realidade ou erro de análise? *SER Social*, Brasília, DF, v. 19, n. 41, p. 275-295, 2018. p. 288, grifo nosso. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14686/12989. Acesso em: 7 jan. 2023.

318 E não tá nada bem.

são dignos quando são livres e iguais perante o elemento conservador do estado de prisão e desigualdades típicos desse sistema social: a lei. Silvio de Almeida é mais didático:

> *a sociabilidade básica do capitalismo se manifesta pela troca generalizada de mercadorias, que têm como equivalente geral o dinheiro.* Nessas condições, é essencial que os portadores de mercadoria sejam considerados livres e iguais no momento da troca mercantil. A liberdade e a igualdade são condições primordiais da troca mercantil, de tal sorte que todo portador de mercadoria deve ser, necessariamente, um sujeito de direito. Ora, ser sujeito de direito nada mais é do que apresentar-se como livre e igual quando da relação mercantil, nada tendo a ver com respeito à dignidade ou com necessidades materiais assistidas. A condição de sujeito de direito, a equivalência geral do dinheiro e a propriedade das mercadorias são protegidas por um poder político centralizado, que mantém a ordem social mediante o uso sistemático da força e/ou pela criação de consensos de natureza ideológica acerca do funcionamento da sociedade. O Estado é esse poder[319].

Em complemento, a dignidade do indivíduo comum não poderá ser assegurada simplesmente pelo fato de ele ser um indivíduo com qualidades socialmente construídas legadas pela história. Não é por ser pobre que tenho direito à vida digna, nem por ser negro, por ser pansexual... Aliás, nem mesmo por ser humano que tenho direito à dignidade! Eu reclamo a minha dignidade dentro do coletivo histórico de pessoas que compartilham a minha existência multifacetada e a partir do coletivo histórico de pessoas que me antecederam e reclamaram a dignidade da minha existência. Foi no calor da luta que a minha dignidade foi forjada e dessa cálida brasa ao rubro que eu tenho que lembrar.

Eu tenho agência. Nós temos agência.

Só se assegura a dignidade do indivíduo comum ensinando a sua história de lutas coletivas, dando-lhe ferramentas para lutar e ensinando-lhe a lutar. É um erro tático ligar as particularidades individuais a uma atribuição quase arbitrária de direito, inclusive a particularidade "ser humano" porque, até mesmo essa, é construída na luta. Reconhecer suas particularidades individuais enquanto ser social é apenas o ponto de partida para a compreensão das contradições que o atravessam, podem ajudar a produzir, em cada indivíduo, uma insubordinação

319 ALMEIDA, 2018, p. 29.

ante a forma de sociabilidade que o (de)formou, *contribuindo* para sua superação. No caso brasileiro, por exemplo,

> o mergulho na formação social brasileira permite compreender que o racismo forjado na constituição das relações capitalistas no país foi importante para o padrão de exploração e determinante do tipo de organização e da forma como as bandeiras de lutas dos/as negros/as foram/são explicitadas[320].

Note que desembocamos já na outra tendência elencada por Candau dentro do campo da educação em direitos humanos: a formação de sujeitos de direito pela via do empoderamento. Essa tendência é, para Candau, um princípio da educação em direitos humanos. Não à toa, ele aparece repetitivamente em outros textos da pesquisadora, às vezes de modo extensamente literal ou parafrástico, seja nos textos em que é a única autora ou ao desenvolver um trabalho em colaboração[321]. A concepção de empoderamento de Candau parece surgir a partir dos seus estudos sobre multiculturalismo e educação, apoiada no modelo de James A. Banks[322], mesmo adotando a perspectiva crítica de Peter McLaren e, ao mesmo tempo, se fazendo das contribuições de outras vertentes do multiculturalismo[323].

O modelo de educação multicultural de Banks é composto, segundo Candau[324], por cinco dimensões, uma das quais diz respeito ao estabelecimento de uma "[...] cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos". Para a autora, tal cultura escolar "[...] promove um processo de

320 MARTINS, 2018, p. 292.

321 CANDAU, 2008a, 2008b. Ver também: CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 maio 2022; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos e Diferenças Culturais: Questões e Buscas. *Revista Múltiplas Leituras*, [*s. l.*], v. 2, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2009; CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319/8741. Acesso em: 11 maio 2022; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, p. 678-686, dez. 2020. Número especial. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178. Acesso em: 11 maio 2022.

322 CANDAU, 2002.

323 Não é meu interesse, neste momento, diferenciar as múltiplas concepções de multiculturalismo. Além do quadro teórico que a própria *Ibid.* faz, recomendo os Capítulos 1 e 2 de MALANCHEN, 2016 para uma cobertura das especificidades desse tema.

324 CANDAU, 2002.

reestruturação da cultura e organização da escola, para que os alunos de diversos grupos étnicos, raciais e sociais possam experimentar a eqüidade educacional e o reforço de seu poder na escola"[325].

Na educação em direitos humanos, Candau incorporará ao princípio do empoderamento o fato de ele ser "principalmente orientado aos atores sociais ['excluídos e discriminados'] que historicamente tiveram menos poder na sociedade, isto é, poucas possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos"[326], tal qual ela sugere na educação multicultural. A esse respeito, em outro momento, Candau segue:

> *esta é uma dimensão da educação multicultural que envolve uma concepção da escola como mobilizadora de mudança social a partir do próprio ambiente educacional.* Sendo assim*, parte-se da convicção de que todos os estudantes podem lograr níveis adequados de aprendizagem, independentemente de sua etnia, gênero ou classe social.* Lograr um clima educacional nesta perspectiva é uma meta importante para práticas educacionais que desejem criar uma cultura escolar e uma estrutura social que seja 'empoderadora' dos estudantes de diferentes grupos, especialmente daqueles oriundos de setores sociais e culturais marginalizados[327].

Candau está partindo da reafirmação irrestrita da potencialidade de uma pessoa devido ao fato de ela ser de um grupo social não hegemônico – "independentemente de sua etnia, gênero ou classe social". Ao incorporar isso à educação de direitos humanos, Candau entenderá o empoderamento como um modo, na dimensão individual, de transformar as pessoas em sujeitas de direito das próprias vidas e, coletivamente, o empoderamento perpassa pelo "reconhecimento e valorização dos grupos socioculturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil"[328]. Assim, tenho para mim que o trecho supracitado visou, acertadamente, ir na contramão das perspectivas racistas, machistas ou mesmo antipovo que diminuem a capacidade de pessoas negras, mulheres cis e trans e trabalhadores(as) de aprender.

325 CANDAU, 2002, p. 134.

326 *Id.*, 2008a, p. 290.

327 *Id.*, 2002, p. 148, grifo nosso.

328 *Id.*, 2008a, p. 290.

Porém, pedagogicamente, essa afirmação é muito perigosa porque a aprendizagem é, também, dependente dos atravessamentos sociais do alunado e saber disso nos ajuda a entender mais concretamente quem é cada estudante para melhor eleger as formas de ensinar-lhes e selecionar os conteúdos em favor de potencializar o desenvolvimento daquilo que ainda não sabem e precisam aprender.

Além disso, suspender os determinantes sociais do alunado não realiza o empoderamento nos termos colocados por Candau, visto que será mais complicado entender as necessidades de aprendizagem de um(a) estudante cujas referências sócio-históricas são suspensas ou, mesmo, não consideradas pelo(a) docente. Com efeito, não será possível, a nível individual, "liberar as possibilidades, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social"[329], dado que essa pessoa não terá acesso a um ensino em melhores condições pedagógicas. E, ao mesmo tempo, não permite a realização, a nível coletivo, do empoderamento, dado que, com condições precárias de realização do trabalho pedagógico, o conhecimento da realidade apropriado pelo(a) estudante na escola também poderá o ser. Isso, por sua vez, inviabiliza – apesar de não impedir – a *qualificada* "participação ativa na sociedade civil"[330]. Ainda assim, o ensino de ciências segue a mesma orientação quando trata da educação em direitos humanos. Apoiados em Candau, Oliveira e Queiroz, concebem a formação de um sujeito de direito similarmente:

> formar-se um sujeito de Direito implica no reconhecimento dos direitos não como 'bondades' do Estado, mas como algo adquirido a partir de intensas participações sociais. Assim, a formação de sujeitos de direito afirma a busca pelo saber/conhecer os direitos – articulando direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Busca o desenvolvimento de uma autoestima positiva, ou seja, reconhecer-se como sujeito histórico, pensante, e capaz de promover transformações no mundo. Por fim, a formação de sujeitos de direito implica em desenvolver uma capacidade argumentativa e dialógica[331].

No bojo dessa perspectiva adotada por Oliveira e Queiroz, inclusive, Candau pode estar defendendo uma perspectiva liberal, porque, segundo a própria, ela

329 CANDAU, 2002, p. 290.

330 *Ibid.*, p. 290.

331 OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015, p. 56.

mesma "[...] parte da afirmação da igualdade intelectual entre diferentes etnias e grupos sociais, o que permite a todos competir na sociedade capitalista"[332]. Nesse sentido, Candau pode estar usando da defesa da intelectualidade em paralelo à suspensão dos condicionantes sócio-históricos para mostrar que um indivíduo socialmente condicionado pode superar seus próprios condicionantes a partir da escola.

É só querer.

Ainda sobre a concepção multicultural de empoderamento, Candau vai entendê-la como "mobilizadora da transformação social a partir da escola"[333]. Essa concepção vai ser incorporada a um terceiro princípio da educação em direitos humanos que, para Candau,

> diz respeito aos processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Um dos componentes fundamentais destes processos se relaciona a 'educar para o nunca mais', para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países[334].

Concordo muito com Candau quando ela afirma que "fazer opções claras sobre em que horizonte se pretende caminhar é fundamental"[335]. Porém, é muito claro que a transformação social que Vera Candau propõe nos seus textos privilegia a escola como esse lugar transformador e de vivência de experiências de outras sociabilidades. É claro que a escola precisa ensinar aos seus e às suas estudantes outras experiências de viver em sociedade, mas não é por ensiná-las que essas formas representam hegemonicamente as relações sociais materializadas na escola. Justo por isso, pela sobredeterminação da escola pela sociedade é que a transformação social não se centra na escola, apesar de esta poder dar uma contribuição àquela. Saviani explica:

> neste processo [de crise estrutural do capitalismo], a educação desempenha papel estratégico e indispensável porque, se a crise estrutural propicia as condições objetivas favoráveis à transição, para operar

332 CANDAU, 2002, p. 131.

333 *Ibid.*

334 CANDAU, 2008a, p. 290.

335 *Ibid.*, p. 294.

> nessas condições não deixando escapar a oportunidade histórica de transformação estrutural, impõe-se preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação, uma adequada fundamentação teórica que permita uma ação coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz. Ora, é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, consequentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores dos três aspectos mencionados: aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz[336].

Agora que vimos a educação em direitos humanos na sua generalidade, vamos nos aproximar mais do objeto, as relações étnico-raciais, dentro do quadro teórico proposto pela educação em direitos humanos. Ao tentar expressar um horizonte, uma concepção de direitos humanos que encare *minimamente* o debate racial, Candau recorreu ora à cultura (e, portanto, às teorias do multiculturalismo), ora à decolonialidade e à interculturalidade[337] – nesse último caso, muito alinhada ao que têm proposto Boaventura de Sousa Santos e, no campo da educação, Catherine Walsh. Não sou eu apenas que digo isso, mas a própria Vera Candau:

> em diferentes trabalhos e pesquisas realizados nos últimos anos (Candau, 1997a, 1997b, 2000a, 2000b, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005, 2006; Candau & Moreira, 2003), tenho procurado identificar e enumerar alguns dos desafios que temos de enfrentar se quisermos promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença. Eles apresentam um caráter inicial e exploratório e querem situar-se em diálogo com a proposta do professor Boaventura Sousa Santos[338].

336 SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013b. p. 44. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9697. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085. Acesso em: 30 jan. 2022.

337 Note, você, que as escolhas teórico-metodológicas de Vera Candau inspiram uma heterodoxia, uma vez que hibridiza diferentes matrizes epistemológicas.

338 CANDAU, 2008b, p. 53.

Em uma dessas incursões teóricas[339], a pesquisadora esboça sua concepção decolonial de educação em direitos humanos a partir de Boaventura de Sousa Santos, discorrendo sobre a tensão no campo sobre a diferença e a igualdade. De partida, as escolhas teóricas e metodológicas são muito parecidas às da decolonialidade: há uma crítica ao fato de que os direitos humanos são uma construção da modernidade[340] e da Europa[341], além de haver uma mobilização em torno da necessidade de se explorar *formas outras* de pensar a dignidade humana.

Por haver apontado essa relação com o trabalho de Boaventura de Sousa Santos, optarei por fazer uma análise da concepção de direitos humanos em Boaventura, relacionando-a com as apropriações e discussões feitas por Candau em seus textos. Por essa via, garanto o rigor mínimo[342] da análise e da crítica de ambos os textos.

Tal qual Candau, Boaventura de Sousa Santos também começa a desenvolver seus estudos acerca dos direitos humanos reivindicando a categoria de "multiculturalismo". Apesar de o Grupo M/C ainda não ter se formado quando publicou *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*, no ano de 1997, o debate já existia (o texto clássico de Quijano sobre colonialidade foi publicado em 1992) e pode ter influenciado o sociólogo português, uma vez que encontraremos uma versão ampliada do quadro teórico que Santos propõe neste texto de 1997 no livro *Epistemologias do Sul*. Logo, apesar de não haver filiações explícitas do autor no texto, o essencial da decolonialidade tal qual ele e o Grupo M/C propõe aí se encontra.

Para Santos, a concepção de direitos humanos que atravessou o mundo não é universal. Apesar de serem "[...] consensualmente identificados quatro regimes internacionais de aplicação de direitos humanos: o europeu, o interamericano, o africano e o asiático"[343], segundo Santos, o "conceito de direitos humanos

339 CANDAU, 2008b.

340 "Certamente todos estamos de acordo em afirmar que os direitos humanos são uma construção da modernidade e que estão profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propôs/propõe, legou-nos e continua instigando-nos a realizar". *Ibid.*, p. 46.

341 "E, hoje em dia, vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição européia. Partindo dessa perspectiva, é possível reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento etc.? É possível construir uma articulação entre o universal e o particular, o universal e o relativo?". *Ibid.*, p. 47.

342 Mínimo porque, pelos limites de tempo, tamanho, formação e objetivo deste trabalho, não há como explorar um volume grande de textos de Boaventura.

343 SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun. 1997. p. 19.

assenta num bem conhecido conjunto de pressupostos, todos eles tipicamente ocidentais"[344]. Nesse sentido, consistem, nos termos do autor, em um exemplo de "localismo globalizado": um processo "pelo qual determinado fenómeno [local, particular] é globalizado com sucesso"[345]. A globalização dos direitos humanos, para Boaventura de Sousa Santos, é a universalização de direitos no particular dos países ocidentais. Ele mesmo diz:

> se observarmos a história dos direitos humanos no período imediatamente a seguir à Segunda Grande Guerra, não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral ao serviço dos interesses económicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemónicos. [...].
>
> A marca ocidental, ou melhor, ocidental-liberal do discurso dominante dos direitos humanos pode ser facilmente identificada em muitos outros exemplos: na Declaração Universal de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; no reconhecimento exclusivo de direitos individuais, com a única excepção do direito colectivo à autodeterminação, o qual, no entanto, foi restringido aos povos subjugados pelo colonialismo europeu; na prioridade concedida aos direitos cívicos e políticos sobre o s direitos económicos, sociais e culturais e no reconhecimento do direito da propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito económico[346].

Quem te viu, quem te vê. Em um lapso de lucidez, Boaventura de Sousa Santos aponta uma tática do movimento político de manutenção do estado colonialista das coisas, no século XX, pela apartação dos Estados colonizados da elaboração da política internacional de direitos humanos. Vera Candau, ao expor sua concepção de direitos humanos, se alinha com a referida crítica também:

> para Santos, a construção dos direitos humanos foi feita dentro da perspectiva do 'localismo globalizado'. E essa era a matriz hegemônica própria da modernidade, claramente presente no expansionismo europeu, portador da 'civilização' e das 'luzes'. É essa a óptica que tem predominado até hoje, com diferentes versões[347].

344 SANTOS, 1997, p. 19.

345 *Ibid.*, p. 16.

346 *Ibid.*, p. 20.

347 CANDAU, 2008b, p. 48.

Porém, essa crítica se centra no nível da linguagem[348], especialmente com enfoque sobre quem enuncia os direitos humanos e na forma[349] como são enunciados, como se ele, o discurso em abstrato, fosse responsável por conservar o estado das coisas. Candau, por exemplo, ao assumir a abordagem intercultural – ou multicultural crítica, como ela também chama – como bojo da sua concepção de educação em direitos humanos, reafirmará esse compromisso com a linguagem em:

> o multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. *Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações.* Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais *em que os significados são gerados*[350].

Outra prova cabal disso, no meu entender, é que Sousa Santos apresentará uma contraproposta ao "localismo globalizado" dos direitos humanos universais, modernos e europeus, que se centra em uma *reconceptualização e prática* desses direitos para uma perspectiva contra-hegemônica, por ele denominada de "projeto cosmopolita". "Ah," alguém pode afirmar, "mas se ele diz reconceptualização *e prática*, pode ser que aí ele esteja considerando a realidade concreta, para além do discurso". É justa a consideração, mas não foi o que aconteceu. Santos elaborará premissas para esse projeto subalterno de direitos humanos que se centram numa atuação epistemológica, a nível conceitual. Uma mudança no discurso dos direitos humanos. Uma mudança, sobretudo, no sujeito que o enuncia.

Essas premissas, inclusive, serão orientativas da perspectiva de direitos humanos de Candau[351], quem também as entenderá como "um processo de reconceitualização"[352] dos direitos humanos universais. As premissas são descritas a seguir:

---

348 Já demonstrei isso lá na seção de decolonialidade.

349 "Um discurso generoso e sedutor sobre os direitos humanos permitiu atrocidades indescritíveis, as quais foram avaliadas de acordo com revoltante duplicidade de critérios" .SANTOS, 1997, p. 20.

350 CANDAU, 2008, p. 51, grifo nossoa

351 CANDAU, 2008b.

352 *Ibid.*, p. 48.

i) a superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural;

ii) a pluralidade de concepções de dignidade humana, não necessariamente concebidas nas diferentes culturas nos termos de direitos humanos;

iii) a incompletude das culturas no que diz respeito às suas concepções de dignidade;

iv) a variação da amplitude das diferentes concepções de dignidade humana nas culturas;

v) a tendência de hierarquização social pelas culturas pelo par igualdade-diferença.

Candau concorda com Santos nessas premissas e, por isso, as reproduz sistematicamente em seu texto como forma de apontar o fundamento teórico da sua concepção de direitos humanos. Apesar da concordância mútua, sobretudo com a primeira, tanto Candau como Santos acabam endossando premissas relativistas. As noções de localismo globalizado (universalização de direitos humanos locais) e de globalismo globalizado (repercussão local dos direitos universais), motivadoras da reconceptualização dos direitos que Santos sugere, são oriundas de uma concepção relativista e culturalista de globalização do próprio Santos:

> aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural[353].

As globalizações de Sousa Santos – o localismo globalizado e o globalismo globalizado – resultará em algumas premissas relativistas sobre direitos humanos contra-hegemônicos, como a ii), a iii) e mesmo a iv). As duas primeiras, ii) e iii), reduzem à mínima a possibilidade de união de grupos sociais (ou, nos termos de Santos, "culturas") em um esforço para construir uma concepção genuinamente universal e atinente à humanidade de dignidade humana, dado que sempre serão mais plurais do que diversa e dialeticamente unidas[354] e mais incompletas

353 SANTOS, 1997, p. 14.

354 É por isso que Santos demonstrará em seguida como a pluralidade dificilmente conciliável de dignidades humanas por meio do que ele chamará de "hermenêutica diatópica". SANTOS, 1997, p. 23-30.

do que completas[355]. Nesse sentido, dificilmente atenderão a todes nos termos de todes. Em um movimento parecido com Santos, Candau afirma:

> todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Afirmar que nenhuma cultura é completa, que nenhuma dá conta de toda a riqueza do humano, leva-nos a, muito mais do que trabalhar com a idéia de uma cultura verdadeira e única, que tem de ser universalizada, desenvolver a sensibilidade para com a idéia da incompletude de todas as culturas e, portanto, da necessidade da interação entre elas. Nenhuma cultura dá conta do humano[356].

Nota-se também que, num movimento muito similar ao da decolonialidade, rechaça-se a categoria do universal em defesa exclusivista das particulares culturas, concepções de dignidade humana. Um recurso metodológico relativista, portanto. Contra isso, questiono: se nenhuma cultura dá conta do humano na sua completude, por que buscar a incompletude em diferentes culturas em vez de buscar a completude em uma universal cultura diversa?

A quarta premissa pode não parecer relativista porque dá a entender que se predominará a cultura cuja concepção de dignidade humana "propõe um círculo de reciprocidade mais amplo"[357]. Inicialmente, isso faz sentido, uma vez que se está preconizando, num movimento coerente de universalização, o que há de mais humano entre as concepções de dignidade humana nas diferentes culturas. Porém, no dizer de Candau, "é necessário identificar e potencializar aquelas versões mais abertas, amplas e que apresentam um círculo de reciprocidade mais amplo, que favoreçam o diálogo com outras culturas"[358].

As culturas que se subsumirão naquela com "círculos de reciprocidade mais amplos" ainda seguirão existindo, já que se assume o diálogo entre elas, este que "só é possível através da simultaneidade temporária [historicamente] de duas ou mais contemporaneidades diferentes"[359]. Dilui-se uma cultura na outra sem necessariamente superá-las radicalmente, uma vez que é uma condição para o diálogo entre culturas seguir existindo – a não superação radical de nenhuma delas. Por isso, considero a iv) também uma premissa relativista.

---

355 "A incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturais, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura". SANTOS, 1997, p. 22.

356 CANDAU, 2008b, p. 48.

357 SANTOS, 1997, p. 22.

358 CANDAU, *op. cit.*, p. 49.

359 SANTOS, *op. cit.*, p. 29.

Além disso, contra as perspectivas relativistas, Santos propõe "desenvolver critérios políticos para distinguir política progressista de política conservadora". Porém, ao mesmo tempo, por optar arbitrariamente por uma concepção de globalização – repito, motivadora da perspectiva de direitos humanos que o autor está apresentando – que privilegia "uma definição de globalização mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais"[360], Boaventura de Sousa Santos defenderá uma perspectiva hegemônica – ou, nos seus termos, "localista globalizada" – em vez de defender o povo subalterno como pretende. Ele defenderá uma perspectiva complementarmente *de cunho* liberal[361] e conservadora das hierarquias. Liberal porque sinaliza e não critica a competição entre culturas para melhor desenvolvimento dos direitos humanos[362]. Conservadora por conta da premissa cinco. Vejamos:

> por último, a *quinta premissa* é que todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica. Um – o princípio da igualdade – opera através de hierarquias entre unidades homogéneas (a hierarquia de estratos sócio-económicos; a hierarquia cidadão/estrangeiro). O outro – princípio da diferença – opera através da hierarquia entre identidades e diferenças consideradas únicas (a hierarquia entre etnias ou raças, entre sexos, entre religiões, entre orientações sexuais). Os dois princípios não se sobrepõem necessariamente e, por esse motivo, nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são desiguais[363].

360 SANTOS, 1997, p. 14.

361 Neoliberalismo se trata da liberação em escala mundial das atividades econômicas – produção, circulação e consumo – restringindo-as prioritariamente ao mercado, mas também aberto a outras instituições, organizações, com exceção do Estado – o interesse é que este seja mínimo, o que significa ter pouca ou nenhuma participação nas atividades de produção, circulação e consumo de mercadorias. Uma – entre várias – das suas expressões ideológicas é a competitividade, valor que, na fase atual do capitalismo, atravessa as diferentes relações sociais. Hoje, justo por causa do caráter globalizante do neoliberalismo, isso não se restringe apenas ao complexo econômico, ainda que este estruture as relações sociais. Esta sistematização não é minha, mas de Octavio Ianni, e você pode conferi-la, por gentileza, em: IANNI, Octavio. Neoliberalismo. *In*: IANNI, Octavio. *Capitalismo, violência e terrorismo*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2004. p. 311-327.

362 "Na medida em que o debate despoletado pelos direitos humanos pode evoluir para um diálogo competitivo entre culturas diferentes sobre os princípios de dignidade humana, é imperioso que tal competição induza as coligações transnacionais a competir por valores ou exigências máximos, e não por valores ou exigências mínimos (quais são os critérios verdadeiramente mínimos? Os direitos humanos fundamentais? Os menores denominadores comuns?)". SANTOS, *op. cit.,* p. 21.

363 *Ibid.*, p. 22.

E ele conclui, em outro momento, produzindo o aforismo citado por muitos dos trabalhos da educação em direitos humanos:

> [...] uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, *as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza*[364].

A hierarquização entre grupos sociais – seja por classe, raça, gênero, sexualidade – no texto é tomada como pressuposto. Em vez de, ao menos, questioná-la, Santos propõe um imperativo que visa operacionalizar essas hierarquias e não necessariamente superá-las. No campo da lógica pragmática, esse imperativo faz sentido como forma de reclamar a igualdade enquanto seguem nos diferenciando ou reivindicar a diferença para que não nos abstratizem, mas, materialmente, ele é desfavorável como horizonte, uma vez que prescinde da superação das hierarquias.

Esse imperativo, na forma que está escrito, é lindo e transmite esperança, o que o torna deveras sedutor. Não à toa, diferentes trabalhos no campo da educação em direitos humanos o referenciam e, às vezes, os fazem sem mesmo indicar que é proposição de Santos. O imperativo, portanto, virou aforismo e horizonte para o campo dos direitos humanos. Digo isso porque, no início desta seção, indiquei em fonte grande e destacada que o campo utiliza do direito como "estratégia" – fim objetivo, horizonte – e não como "tática" – meio para um fim. À guisa de recordação, estamos definindo tática e estratégica igual ao revolucionário Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde:

> por estratégia entende-se geralmente a definição da linha geral, da orientação principal com vista a atingir os objetivos fixados pelo movimento de libertação e a consolidar as relações entre as diversas forças sociais que participam na luta contra o inimigo comum, numa dada etapa histórica. [...] O que se entende por tática? Em geral, entende-se por tática a política do Partido elaborada a partir da sua linha geral e orientada para solução de tarefas concretas imediatas, assim como as formas e os métodos de luta que contribuem para a realização dos

364 SANTOS, 1997, p. 30, grifo nosso.

> objetivos estratégicos estabelecidos. A tática é, portanto, elaborada a partir da estratégia[365].

Se a estratégia é operacionalizar as hierarquias, nunca as superaremos. Sendo assim, a referida perspectiva de direitos humanos visa conservar o estado das coisas. Tanto que Santos ainda faz vista grossa para o genocídio de Ruanda, provocado pela Bélgica, ao dizer que "Estados constitucionais multinacionais como a Bélgica aproximam-se dele [o imperativo] em alguns aspectos"[366]. Que absurdo, não é? Tinha nem três anos do fim do genocídio.

As implicações pedagógicas indicadas por Candau também se alinham com essa perspectiva relativista e conservadora. A pesquisadora defende uma formação para a cidadania na sociabilidade vigente em face dos direitos humanos: não fala em superar as hierarquias enquanto horizonte, mas trabalhá-las, reconhecê-las e almejar uma transformação social tática, resolvendo apenas questões imediatas, não necessariamente nevrálgicas, radicais. Ela fala isso no contexto das ações afirmativas:

> as ações afirmativas são estratégias orientadas ao 'empoderamento'. Tanto as concebidas no sentido restrito quanto as que se situam num enfoque amplo, desenvolvem estratégias de fortalecimento do poder de grupos marginalizados para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação. Têm no horizonte promover transformações sociais. Nesse sentido, são necessárias para que se corrijam as marcas da discriminação construída ao longo da história. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação étnica e cultural, assim como das desigualdades sociais. *Outro aspecto fundamental é a formação para uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias*[367].

Se você chegou até aqui neste trabalho, você deve já saber que não estou sendo contra as ações afirmativas ou a medidas mais imediatistas, como melhorar as

365 PARTIDO AFRICANO PARA A INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E DE CABO VERDE. *Manual Político do PAIGC*. 3. ed. [*S. l.*]: Edições Maria da Fonte, 1974. p. 105 e 107.

366 SANTOS, 1997, p. 30.

367 CANDAU, 2008a, p. 54, grifo nosso.

condições de vida da classe trabalhadora. Tudo é para ontem. Porém, isso não pode ser o horizonte. O horizonte tem que ser mudar tudo para garantir plenamente uma sociabilidade humanizada que supere a forma racista-capitalista de (re)produção da vida humana. É questão de necessidade pública.

Recentemente, se apropriando mais da tradição decolonial e intercultural, Candau reitera a reconceptualização proposta por Boaventura de Sousa Santos dos direitos humanos e ainda endossa sua operacionalização das hierarquias traduzida no aforismo[368]. Ao dar encaminhamentos à educação das relações étnico-raciais por meio dessa perspectiva, favorecerá uma perspectiva que se centra na resolução da questão racial pela via da escola e, ao mesmo tempo, no nível das liberdades políticas individuais.

> Para uma educação intercultural crítica e decolonial, que assume a perspectiva antirracista, incorporar a questão da branquitude nos processos educativos, procurando favorecer a tomada de consciência dos privilégios que configuram o ser branco na sociedade em que vivemos e ser capaz de promover processos orientados a sua desnaturalização é uma exigência importantíssima[369].

Ao reafirmar uma perspectiva salvacionista da escola e colocar a resolução da questão racial pela via da consciência, Candau conceptualiza, limitantemente, o problema do racismo na dimensão institucional. Sob essa perspectiva, o racismo acabaria sendo resultante do reforço dos privilégios individuais pelas instituições, o que incluiria a escola, cabendo a estas levarem a cabo a superação desse problema.

Silvio Luiz de Almeida diz que, "sob essa perspectiva, o racismo [...] é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça"[370]. Nesse sentido, uma forma de atacar o problema do racismo – ou, mesmo, do ataque à dignidade humana – seria pela mudança das instituições ou das normas que a regem. Porém, como já argumentamos, tanto a escola quanto o Estado de direito estão imersos em uma ordem social que os condiciona, não o

368 CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, p. 678-686, dez. 2020. Número especial. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178. Acesso em: 15 maio 2022.

369 *Ibid.*, p. 684.

370 ALMEIDA, 2019, p. 37.

contrário. Daí a impraticabilidade de a escola ou qualquer instituição responder *em absoluto* a um problema que a sobredetermina. Como Silvio explica,

> [...] as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar também é parte dessa mesma estrutura. *As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos*[371].

Além disso, colocar sob a instituição a resolução de um problema operacionalizado por ela e de ordem social é negar a agência política do coletivo de pessoas que se organizam para lutar e militar diuturnamente pela superação do referido problema. Isso não significa que não devamos cobrar dessas instituições uma resposta, mas, quando Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira e Glória Regina Pessôa Campello Queiroz concebem o direito humano como a única forma de ter um "[...] mundo que consiga dar mais voz àqueles que são subalternizados historicamente e fazer com que as violações que já aconteceram não voltem a ocorrer"[372], podem desarmar politicamente pessoas que, talvez, nem sabiam que podiam lutar contra quem as oprime, explora. Aliás, não vale só para Oliveira e Queiroz, mas para todo o campo de educação em direitos humanos que vê o horizonte para a genuína transformação social na legalidade burguesa, conservadora e racista, mas não na organização política da classe trabalhadora revolucionária, progressista e negra em prol da luta. Não necessariamente é pelo movimento de se dar voz que enfrentamos as violações, mas escutando e dando apoio a quem luta. A burguesia branca é suja, ela escuta sim as nossas vozes, anseios e gritos ante as violações por ela provocadas. Cabe-nos, portanto, engajar na luta e construir saídas coletivas de *enfrentamento* político, contrárias a uma resposta protecionista por quem precisa e pode lutar. Asad Haider pode explicar melhor do que eu:

371 ALMEIDA, 2019, p. 47, grifo nosso.

372 OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015, p. 33.

> [há] [...] um 'paradoxo' para o liberalismo que persiste até hoje. Quando os direitos são agraciados a indivíduos abstratos, 'vazios', eles ignoram as formas reais, sociais de desigualdade e opressão que parecem estar fora da esfera política. Contrariamente, quando as particularidades das identidades oprimidas são trazidas ao contexto dos direitos, pontua Brown, é 'mais provável que se tornem sítios de produção e regulação da identidade como uma ferida do que veículos de emancipação'. Em outras palavras, quando a linguagem liberal de direitos é usada para defender uma identidade concreta de opressões, físicas ou verbais, este grupo acaba sendo definido por seu estado de vítima e os indivíduos terminam reduzidos às suas pertenças vitimadas[373].

Oliveira e Queiroz, em outro momento, fazem a crítica à legalidade constitucional apelando para a constatação de diversas "violações explícitas ou simbólicas" dos direitos humanos, apesar da lei. Assim, situarão a necessidade de os estudantes reconhecerem a luta pela instituição de tais direitos. Porém, colocam os direitos como horizonte da luta. Vejamos:

> a garantia constitucional não assegura a todos um tratamento digno igualitário e respeitoso às diversas formas de existência. É possível constatar a todo o momento violações explícitas ou simbólicas desses direitos. Formar e formar-se como sujeito de direito implica na percepção de que o direito, quando assegurado pelo Estado, é fruto de muita luta daqueles que possuem sua humanidade violada. Assim, podemos elencar grupos de resistência e luta que expressam a voz de uma parcela da população [...]. *Entender a luta nos movimentos sociais ajuda a compreender nossa posição enquanto ativos na busca pelos direitos sociais, civis, econômicos, ambientais, etc.*[374].

Mesmo trazendo à tona as lutas dos movimentos sociais que suscitaram os direitos, os autores parecem entender os direitos enquanto horizonte, estratégia dessas lutas, o que não contribui para uma genuína transformação social. Quando

---

373 HAIDER, 2018, tradução nossa. Original: "this implies a 'paradox' for liberalism that persist to this day. When rights are granted to 'empty', abstract individuals, they ignore the real, social forms of inequality and oppression that appear to be outside the political sphere. Yet when the particularities of injured identities are brought into the content of rights, Brown points out, they are 'more likely to become sites of the production and regulation of identity as injury than vehicles of emancipation'. In other words, when the liberal language of rights is used to defend a concrete identity group from injury, physical or verbal, that group ends up defined by its victimhood and individuals end up reduced to their victimized belonging".

374 OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015, p. 60-61, grifo nosso.

falo em genuína transformação social, quero me reportar a uma mudança radical de qualidade da ordem vigente, passando de plenamente desumanizadora para plenamente humanizadora, em favor das pessoas oprimidas e exploradas deste mundo. Quando falo em genuína transformação social, falo de mudança da ordem socioeconômica das coisas, superando toda tecnologia opressiva e explorativa; falo em revolução.

Não estou dizendo que, em prol da revolução, é preciso parar de resolver questões pragmáticas. Elas só não devem ser o fim da nossa ação política.

Tudo é para ontem, inclusive a revolução.

Vimos até então as problemáticas de encarar o racismo, na escola, pela via de uma concepção institucional de racismo, identificada em um trecho de Candau. No ensino de ciências, vemos também a perspectiva individualista, a qual concebe o racismo como um problema de ordem mental, psicológica. Oliveira e Queiroz, por exemplo, num debate sobre discriminação, afirmam:

> os estereótipos que não são superados contribuem na formação dos preconceitos, mas, se a gente não se preocupar com a superação dos preconceitos, ou seja, *se não garantirmos que aqueles modelos mentais formados em diversas situações não saiam de nossa mente*, poderemos ter uma situação de discriminação como a relatada anteriormente[375].

Se nós, enquanto educadores e/ou pesquisadores, limitamos problemas sociais à escola, é claro que a única saída vai parecer a tomada de consciência. Porém, ela, mesmo sendo um requisito, é insuficiente para adereçar um problema de ordem social, especialmente ao se considerar consciência a aceitação da própria condição de classe ou da legalidade burguesa como forma de lidar com as questões da ordem. A escola pode contribuir para a superação da ordem, mas não pode sozinha superar ordem, nem mesmo nos limites da própria escola.

Ademais, uma perspectiva salvacionista da escola, no que tange às questões sociais, pode descaracterizar a função da escola. Quero dizer que, se tomamos como verdade que é função *absoluta* da escola resolver dar respostas em nível estrutural a problemas sociais, pode ser que achemos lícito que a escola deixe de cumprir funções como a própria humanização, um traço essencial da escola, já que há problemas mais urgentes na sociedade de responsabilidade da escola para resolver. Uma das formas em que a humanização se materializa na escola

375 OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015, p. 32, grifo nosso.

é pela via da socialização de conhecimentos historicamente produzidos pelo povo, o que inclui as ciências[376]. Porém, nessa lógica salvacionista, Oliveira secundariza esse movimento:

> como professores, devemos ficar em uma posição passiva? Devemos nos preocupar apenas com 'conteúdos de Ciências' enquanto cenas de violência escolar são frequentes? Afirmo que não! Acredito que é possível e necessário trabalhar com o tema diversidade em sala de aula. Não como um módulo, ou outra disciplina, mas como um discurso prático constante que perpassa todo o aprendizado (inclusive Ciências)[377].

Não há como hierarquizar dicotomicamente conhecimento de química e as contradições sócio-históricas que circundam essa ciência, o que inclui o debate sobre diversidade. Não se realiza ensino de química sem o processo histórico de constituição social, humana e epistemológica dessa ciência. Nesse sentido, a oposição entre diversidade e conteúdos de ciência é um pseudoproblema.

Tenho completo acordo com as críticas de Oliveira e Queiroz ao campo das ciências, quando este rechaça o debate social, cultural e, mesmo, racial como sendo "coisa de humanas". Para mim, é qualitativamente um ganho quando há autores e autoras no ensino de ciências afirmando que

> [...] construir uma aula de Ciências que vá ao encontro dos Direitos Humanos é uma batalha contra um modelo de escola que, por possuir grande dificuldade de diálogo com as diferenças, encontrou como solução o silêncio. Seria uma luta contra os discursos do 'somos responsáveis apenas pelo conteúdo de Ciências', do 'não tenho tempo para isso', do 'não fui formado para isso' e do 'isso é responsabilidade dos professores de Filosofia e Sociologia'. Esses fatores fazem o ato de educar para a valorização das diferenças e para a luta contra as violações de Direitos Humanos ser um intenso e árduo 'nadar contra a corrente' [...][378].

Ao mesmo tempo em que concordo com isso, a história do povo negro tem índice de refração zero: claríssima, mostra que a educação escolar foi pauta

376 "Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar". SAVIANI, 2011, p. 84.

377 OLIVEIRA, 2013, p. 33

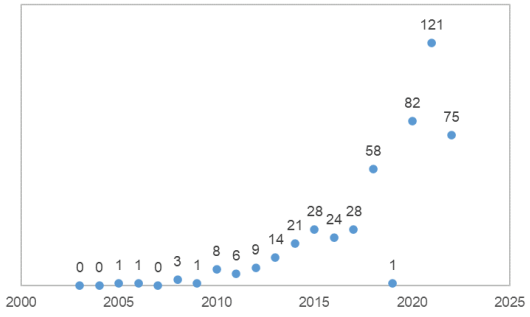
378 OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015, p. 59.

pétrea nas lutas do nosso povo. Nesse sentido, secundarizar o acesso dessa população a uma ciência que, por séculos, vem sendo apropriada plenamente apenas pela burguesia branca é se apartar dos anseios seculares do proletariado negro-brasileiro.

Relações étnico-raciais e o ensino de química: o campo

A temática de relações étnico-raciais vem se consolidando enquanto uma linha de pesquisa dentro do ensino de química aqui no Brasil. Utilizando estas palavras-chave ("relações étnico-raciais" e "ensino de química"), pesquisei no Google Acadêmico trabalhos publicados entre 2003 e 2022. Como muitos trabalhos de revisão da literatura em relações étnico-raciais e educação, o marco temporal inicial coincide com a promulgação da Lei nº 10.639 e, por isso, o escolhi. A seguir, um pequeno gráfico com os resultados que aparecem ao usar essas palavras-chave.

Figura 6 - Resultados do Google Acadêmico para a pesquisa com "relações étnico-raciais" e "ensino de química"



Fonte: elaborada pelo autor.

Essa busca não foi filtrada, mas cumpre aqui a função de denotar um crescente interesse no desenvolvimento de pesquisas no tema, o que se pode perceber também no aparecimento mais intenso de trabalhos nesse tema nos principais congressos da área. Paloma Nascimento dos Santos quem demonstrou. Segundo ela, entre 2003 e 2019, foram 23 produções no Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) e, no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpec), foram apresentadas 20 pesquisas. São números modestos, mas foram suficientes para a criação de grupos de trabalho e linhas temáticas para

submissão dessas pesquisas que melhor atendessem às especificidades dessa jovem área em crescimento. Paloma informa para nós:

> o aumento da quantidade de trabalhos só se dá a partir e nos anos de 2016 e 2018 para o ENEQ e em 2019 para o ENPEC. Acredita-se que, mesmo com a implementação da Lei 10.639/2003 e seus dispositivos, foi necessária uma acomodação da comunidade de educadoras e educadores em Química, foi necessária uma alfabetização para as RER por parte dessas pesquisadoras e pesquisadores, e ainda estamos produzindo materiais didáticos, levantamento de temáticas, pesquisas históricas, ainda há muito a descobrir e produzir, ainda há muitos nomes a visibilizar[379].

Esse processo de acomodação suscitou algumas características para o campo. Como a pesquisadora bem aponta, o campo tem produzido bastante propostas didáticas e isso foi notado por outras pessoas que pesquisaram a área[380]. Alguns dos livros[381] que conjuntam produções do campo também são coletâneas de proposições didáticas, seja na sua inteireza ou não. Essa também é uma característica do ensino de química – em diversos momentos da sua história[382], esse campo também é marcado por uma alta produção de propostas e materiais didáticos.

---

379 SANTOS, Paloma Nascimento dos. Quem (ou o que se) produz sobre relações étnico-raciais e ensino de química? Apontamentos para um futuro. *Scientia Naturalis*, Rio Branco, v. 3, n. 4, p. 1604-1616, 2021b. DOI: 10.29327/269504.3.4-6. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/5795. Acesso em: 29 nov. 2022.

380 MARQUEZ, Sandra Cristina *et al*. Tendências atuais da pesquisa em ensino de história e cultura afro-bra sileira no ensino de Química. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., 2016, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2016; SILVA, Marina Barbosa da; TARDIN, Rayane Valéria Lima; MOREIRA, Leonardo Maciel. As relações étnico-raciais na pesquisa em educação em Ciências. *Revista África e Africanidades*, [*s. l.*], ano 13, n. 34, maio 2020.

381 PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari (org.). *Descolonizando saberes*: A Lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências. São Paulo: Livraria da Física, 2018; OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campelo (org.). *Conteúdos cordiais*: química humanizada para uma escola sem mordaça. São Paulo: Livraria da Física, 2017; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto *et al.* (org.). *Decolonialidades na educação em ciências*. São Paulo: Livraria da Física, 2019; BENITE, Anna Maria Canavarro; CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; AMAURO, Nicéa Quintino (org.). *Trajetórias de descolonização da escola*: o enfrentamento do racismo no ensino de Ciências e Tecnologias. Belo Horizonte: Nandyala, 2020.

382 SCHNETZLER, Roseli P. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. *Química Nova*, São Paulo, v. 25, p. 14-24, 2002. Suplemento. DOI: 10.1590/S0100-40422002000800004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/KFnNCTjJ73v88VvnS4hGRDc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 nov. 2022; FRANCISCO, Cristiane Andretta; QUEIROZ, Salete Linhares. A produção do conhecimento sobre o ensino de química nas Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira de Química: uma revisão. *Química Nova*, São Paulo, v. 31, n. 8, p. 2100-2110, out. 2008. DOI: 10.1590/S0100-40422008000800034. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/dN8LKccsqMRRhVrTfNfGBQP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 nov. 2022; ALVES, Mariana Cavichioli *et al*. Encontros Nacionais de Ensino de Química: mapeando as linhas temáticas dos ENEQ´s de 2006 a 2018. *Revista*

Outro ponto sobre esse processo de acomodação é a apropriação dos referenciais teóricos das relações étnico-raciais por pesquisadores do ensino de química. O afastamento das ciências naturais do debate social, corretamente indicado por pesquisadores e pesquisadoras da educação em direitos humanos, pode ter impedido a apropriação sistemática desses assuntos, seja pela via do contato com os textos teóricos ou com os movimentos sociais.

É preciso também frisar que o ensino de química e a licenciatura em química enquanto lugares de/para formação docente é algo completamente recente. Eu aponto isso porque é quando as discussões de pedagogia, psicologia e outras ciências humanas vão começar a ser acolhidas, ainda que timidamente, pelos cursos de formação docente de química[383]. É a partir desse momento que o campo começa a se consolidar enquanto ensino de química, a licenciatura vai ganhando mais cara de curso de formação docente, algo que também coincide com o campo ser mais aberto aos debates das ciências humanas que dizem respeito à ciência e ao ensino.

Onde eu me formei, por exemplo, não há nem 20 anos que se colocou curricularmente discussões sobre metodologia de ensino, história e epistemologia das ciências, entre outros temas, para que professores e professoras de química tenham acesso a uma abordagem sistemática e minimamente ortodoxa desses conteúdos[384]. Desde a última reforma curricular (em 2010) até hoje, posso estimar grosseiramente que tivemos apenas seis turmas de licenciades em química (três do diurno e três do noturno) que pode haver tido algum contato com essas discussões de educação, pedagogia e ciências humanas dentro do ensino de química de modo mais sistematizado. Estar no currículo não quer dizer muita

Insignare Scientia, [*s. l.*], v. 4, n. 3, p. 227-241, mar. 2021; OLIVEIRA, Iara Terra de; STEIL, Leonardo José; FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Pesquisa em ensino de química no Brasil entre 2002 e 2017 a partir de periódicos especializados. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. 1-24, mar. 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248239057. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/dJVXYXd7TMNXfTJb7YpMnTp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 nov. 2022.

383 SCHNETZLER, 2002.

384 Sobre o currículo de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia, ver: MORADILLO, Edilson Fortuna de. *A dimensão prática na licenciatura em química da Ufba*: possibilidades para além da formação empírico-analítica. 2010. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2010. Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/tese_final_edilson.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022; ANUNCIAÇÃO, Bárbara Carine Pinheiro. *A Pedagogia Histórico-Crítica na formação inicial de professores de Química na UFBA*: limites e possibilidades no estágio curricular. 2014. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2014. Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/barbara_tese_versao_final_.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022.

coisa essencialmente, mas é um ponto de inflexão grande em se tratando de discussões que nem lá apareciam.

Isso tudo para dizer que esse processo de apropriação de referenciais teóricos, que não são necessariamente da química, é algo recente dentro do campo de pesquisa, sobretudo na formação docente e na formação de pesquisadores na área do ensino de ciências. Se considerarmos, então, o processo racista de apagamento dos debates raciais da educação, os quais só chegaram no ensino de ciências um dia desses, vamos falar aí de uma carência ainda mais acentuada.

Tendo em mente esse contexto, então, não me surpreendi muito em ver a linha de pesquisa de relações étnico-raciais e ensino de química com uma variabilidade teórica muito grande, uma autêntica heterodoxia. É bem verdade que encontramos diferentes aportes teóricos nos campos de pesquisa, mas o que noto no campo das relações étnico-raciais no ensino de química é uma descontinuidade teórica dentro dos trabalhos que revela, por vezes, uma perigosa fragilidade teórica. Em uma revisão sistemática da literatura do campo, Marina Barbosa da Silva e colegas notaram o mesmo[385] e, em acordo com Paloma e eu, arrematam:

> em sua maioria, as pesquisas foram do tipo qualitativa, com preponderância de pesquisa documental e pesquisa participante. Os objetivos das investigações primaram pelo foco na apresentação de propostas de ensino, na interação com a formação de professores e na problematização do currículo. Os dados foram coletados principalmente por meio de documentos, questionários, registro audiovisual e entrevista. A maior parte dos estudos não utilizou um método específico para análise dos dados, quando houve, prevaleceram a análise de conteúdo, análise do discurso e análise da conversação[386].

À primeira vista, um método de pesquisa pode parecer apenas procedimental, mas ele é heurístico e, por isso, carrega grandes vínculos com a realidade. Ele,

385 "A maior parte dos trabalhos não utilizou um método específico para análise dos dados (tabela 5). A adoção de um determinado método de análise não é algo necessariamente obrigatório na pesquisa qualitativa, entretanto, adotar um método de análise já consolidado e testado tende a favorecer a credibilidade e confiabilidade da pesquisa. Talvez essa não utilização de métodos de análise específicos tenha favorecido com que poucas das pesquisas analisadas apareçam no estrato A do Qualis CAPES. As categorias que tiveram maiores frequências foram a Análise de conteúdo, seguida de Análise do Discurso e Análise da Conversação. Assim, parece-nos que seria salutar a adoção de um método de análise de dados que, em um mesmo movimento, pudesse favorecer a coesão interna e a credibilidade da pesquisa, e garantisse a explicitação da subjetividade envolvida no tema". SILVA; TARDIN; MOREIRA, 2020, p. 12-13.

386 *Ibid.*, p. 14-15.

aliás, *precisa* ter esses vínculos, caso sua função seja a de ajudar quem o utiliza a compreender objetivamente a realidade. O método, portanto, necessita incorporar os objetos mais desenvolvidos da ciência para melhor orientar o trabalho de quem pesquisa a realidade. A heurística tem teoria, um sistema de conhecimento. Estou falando a partir de Pavel Kopnin, para quem:

> *a unidade entre o sistema e o método tem caráter dialético*. Por um lado, nenhum sistema de conhecimento se realiza plenamente no método, aquele é por conteúdo mais rico que este. Por outro lado, o método que surge com base no sistema ultrapassa-lhe forçosamente os limites ao desenvolver-se, leva à mudança do velho sistema de conhecimento e à criação de um novo. O sistema é mais conservador, procura manter-se e aperfeiçoar-se. O método é por natureza mais móvel, volta-se para o incremento do conhecimento e a criação de um novo sistema[387].

Complementando o argumento de Marina Silva e colegas, pesquisadores e pesquisadoras do campo precisam ter domínio metodológico para poder desenvolver as pesquisas com precisão concreta. Só estaremos próximos de desenvolver uma abordagem científica da realidade se o fazemos a partir de um método, cientes dos fundamentos teóricos, ontológicos, políticos e das limitações que este carrega. Se não fazemos assim, fazem por nós e tendemos a repetir as concepções dominantes – por vezes, sutilmente burguesas e racistas – acerca dos nossos objetos de estudo, podendo, inclusive, ir de retro às intenções políticas de quem pesquisa. Dou exemplos:

Marciano Alves dos Santos estudou educação quilombola e ensino de química em seu mestrado e, a partir de uma investigação cuidadosa, conseguiu propor Intervenções Pedagógicas (IPs) que têm como base conhecimentos empregados no desenvolvimento produtivo de territórios quilombolas em Goiás. Ao longo da dissertação, ele menciona as várias dificuldades que teve durante as aulas que precisou dar quando desenvolveu a pesquisa:

> as IPs sobre calor e temperatura foram desenvolvidas nas duas turmas. A IP sobre as etapas de extração de óleo de coco foi desenvolvida apenas na disciplina de ciências para os alunos do nono ano, todas as IPs foram planejadas com duração de 50 minutos como mostram os quadros 5, 6

387 KOPNIN, 1978, p. 95.

> e 7, mas por algumas adversidades tal como a falta de merenda foram reduzidas para 30 minutos[388].
>
> Os principais problemas foram aulas reduzidas de 50 minutos para 30 minutos por falta de merenda e a falta de energia elétrica na escola, dificultando a utilização de recursos imagéticos na ação mediada[389].

Como morou em uma das comunidades quilombolas, Santos também aponta em seu trabalho que o território não tem acesso direto ao ensino médio e essa foi uma grande dificuldade que vivenciou em seu processo formativo. Ele nos conta:

> sou quilombola do quilombo Morro de São João (QMSJ), localizado no município de Santa Rosa do Tocantins, fiz todo ensino infantil e ensino fundamental no Colégio Municipal Victor de Sena Ferreira, localizado dentro do quilombo, destacando o ensino infantil sendo feito com quadro de professores quilombolas. O ensino médio foi feito fora do quilombo. Pela falta de oferta de ensino médio na comunidade, tive que me deslocar diariamente de ônibus 36 km para Santa Rosa, juntos com outros jovens quilombolas no período noturno no primeiro e segundo ano do ensino médio[390].

A partir desse relato e outras dificuldades descritas pelo pesquisador, pude aprender que a educação quilombola é diretamente afetada por questões de ordem social, não se restringindo ao que acontece na sala de aula. É a partir dessas histórias que me parece incongruente que o autor, em sua dissertação e no posterior artigo com colegas, tenha concluído que

> muitos foram e são os desafios enfrentados pela educação escolar quilombola. Especificamente em relação a esta pesquisa, o desafio primeiro se colocou com a configuração sócio-política de Estados e municípios pesquisados: escolas sem infraestrutura, falta de merenda, transporte e professores não capacitados. Defendemos que a formação de professores

388 SANTOS, Marciano Alves dos. *Educação Escolar Quilombola*: Currículo, Cultura, Fazeres e Saberes Tradicionais no Ensino de Química. 2018. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. p. 38-39. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/b3a3b85c-ced6-4a0c-9753-068363af1fa2/content. Acesso em: 29 nov. 2022.

389 *Ibid.*, p. 40.

390 *Ibid.*, p. 42.

> é *condição primeira* de investimento na qualidade da Educação Escolar Quilombola[391].

Com o que Marciano me ensinou com o seu texto, não consigo ver a formação de professores como *condição primeira* para investir na qualidade da educação quilombola porque, mesmo quando existia um professor bem formado em sala (o próprio Marciano), condições que lhe eram externas o impediram de realizar um trabalho de qualidade. A turma tinha na sala uma pessoa que dominava química e relações étnico-raciais, mas, por conta da falta de merenda, falta de energia elétrica etc., a aula não transcorreu como planejada.

Até mesmo o próprio pesquisador vivenciou impactos enormes desses problemas escolares extraescolares no percurso da sua formação na educação básica. Caso existissem escolas de ensino médio em seu território, não precisaria fazer o percurso extenuante de 36 km para outra cidade. E isso não é uma questão de formação de professores – é algo ainda mais básico.

Não estou aqui negando a necessidade de docentes bem formades não, viu? Precisamos defender com unhas e dentes a profissionalização da licenciatura também pela via da qualificação do processo formativo. Porém, o próprio pesquisador aponta que, em uma das comunidades, a escola conta apenas com cinco docentes, sendo que quatro se dividem entre as turmas do fundamental e do médio. Vejamos o relato:

> atualmente o colégio oferece o primeiro e o segundos anos do ensino médio. Possui cinco professores, em que um é exclusivo para educação infantil oriundo da própria comunidade e os outros quatro professores que atendem o ensino fundamental e médio. Dois formados em educação do campo em linguagens e suas tecnologias e são da própria comunidade, e dois cursam ensino superior. Um cursa licenciatura em matemática na UNB e o outro artes na UFT, ambos da educação do campo e já trabalham na Educação Escolar Quilombola a vários anos[392].

391 SANTOS, Marciano Alves dos; CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues.; BENITE, Anna M. Canavarro. Quente e frio: sobre a educação escolar quilombola e o ensino de química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 269-280, ago. 2020. p. 10, grifo nosso. DOI: 10.21577/0104-8899.20160209. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc42_3/09-EQF-56-19.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022; SANTOS, 2018, p. 74.

392 *Ibid.*, p. 46.

Além da impensável jornada de trabalho desses docentes, é preciso demarcar que, a partir desse relato, não existem docentes com formação específica em ciências da natureza. Não há docente de química, física, biologia ou mesmo ciências naturais. A questão da formação deixa de ser um problema de ordem específica, quanto ao debate das relações étnico-raciais nas aulas de ciências/química, como infere Marciano, para ser um problema mais essencial, robusto. Mais básico do que não ter formação para ensinar uma "Ciência descolonizada"[393].

Há aí um afastamento da materialidade do real, análogo ao que discuti sobre a decolonialidade, que me parece fugir, como coloquei, das intencionalidades políticas de quem pesquisa. Quero dizer que, a partir do que pude ler de sua pesquisa – a qual se relaciona com a própria vida –, não acho que Marciano esteja defendendo uma coisa em detrimento de outra. Porém, é desse jeito que está colocado nos relatos de pesquisa (tanto artigo, quanto dissertação) e isso vem a ser uma consequência de seu método de investigação.

O método de Marciano o desarmou porque recuou todas as suas análises da materialidade do real, algo muito similar ao que ocorre com a decolonialidade, como discuti. Os seus dados, os turnos de fala e observações da escola, são analisados como se se encerrassem na escola mesmo e na própria problemática de pesquisa do pesquisador: a necessidade de um ensino atinente às especificidades quilombolas. A pesquisa, portanto, produz uma conclusão ideal porque seu método rende mais vínculos às ideias do que à realidade.

Esse problema de método que discuti agora também nos ensina outra coisa. O método empregado no trabalho discutido pôde ncorporar dentro de si novos conhecimentos da realidade, como os problemas de infraestrutura relatados pelo pesquisador, e, assim, orientar quem pesquisa em outra direção. Se o método está a serviço da compreensão e transformação da realidade objetiva, ele precisa assim fazer porque, se não, estará fadado a orientar pesquisadores e pesquisadoras a apenas identificar na realidade o que está dado em seu método e em seu problema de pesquisa, como aconteceu com Marciano. Sem a realidade, o método não é nada. Importante lembrar de Lukács neste momento. Como interpreta o professor Argus Vasconcelos de Almeida:

393 "Para uma efetiva Educação Escolar Quilombola que ajuste suas especificidades ao ensino de Ciências/Química, é preciso investir primeiro na formação de professores que sejam instrumentalizados com recursos teóricos e metodológicos para, no âmbito dessa modalidade, lecionarem uma Ciência descolonizada para o sujeito não universal – discentes das comunidades quilombolas – e assim, mediante a pluralidade de saberes presentes na cultura quilombola, elencar conteúdos de Química pertinentes em que seja possível estabelecer uma relação que possa ser materializada no currículo em ação". SANTOS; CAMARGO; BENITE, 2020, p. 10-11.

> não se trata, portanto, como no método científico moderno, de construir teoricamente um objeto com os materiais oferecidos pelos dados empíricos, mas de traduzir, sob forma teórica, o objeto na sua integralidade. A função social desse tipo de conhecimento é a reprodução da realidade como ela é em si mesma, ainda que sempre de modo aproximado[394].

No ano de 2022 (até primeiro de dezembro), encontrei no Google Acadêmico 74 trabalhos com os descritores "relações étnico-raciais" e "ensino de química" e listo, no Apêndice A, os 22 trabalhos que de fato atendem os descritores, com algumas observações.

Como já apontado pelas revisões que utilizei até então, a maioria dos trabalhos (mais da metade) produzidos esse ano são proposições didáticas e quero aproximar esse fato do debate que estamos fazendo aqui sobre método. Kopnin nos lembra que, além de ter vínculos com um sistema teórico, o método de pesquisa é padronizado. Enquanto regras que orientam a ação do pesquisador, o método precisa ser assim. Não é bagunça, mores, porque, "não havendo padrão nem univalência, então não há regra, logo, não há método, não há lógica. É claro que as regras mudam; nenhuma delas é única e absoluta, mas uma vez que é regra de ação do sujeito, então deve ser determinada e padronizada"[395].

Isso me parece explicar o motivo de que o campo das relações étnico-raciais no ensino de química tem uma alta produção de sequências didáticas. Em geral, com exceção de pesquisas especificamente voltadas para a produção de materiais didáticos, as pesquisas com propostas didáticas descrevem o planejamento e a regência de uma aula. A análise, no geral, é dos turnos de fala de momentos específicos da aula, buscando relações com teóricos e teóricas das relações étnico-raciais ou apontando as potencialidades de momentos da abordagem, sem explicitar uma concepção pedagógica.

A análise do conteúdo das intervenções pedagógicas pode oferecer alguns indícios oriundos da prática docente das principais dificuldades e as potencialidades do ensino de história e cultura afro-brasileira. A partir desses relatos, podemos nos apropriar melhor do que é possível ser feito dentro da sala de aula, oferecendo a docentes exemplos de caminhos do que fazer, o que é vital, considerando que a maioria de quem leciona hoje pode não ter tido debates

394 ALMEIDA, Argus Vasconcelos de. Reflexões lukacsianas sobre o conhecimento científico. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, [*s. l.*], v. 7, n. 8, p. 119-140, out. 2017. p. 130. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32246/1/2017_art_avalmeida.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

395 KOPNIN, 1978, p. 94-95.

de relações étnico-raciais na formação inicial. É um trabalho que tem sua relevância e lugar.

Porém, são poucas as proposições teóricas explicitadas nesses trabalhos que fujam do que é discutido na própria proposta didática. Isso talvez seja porque o método de pesquisa empregado nesses trabalhos seja padronizado para a descrição das intervenções pedagógicas e a análise seja situada para referendar a descrição. A univocidade desse método, portanto, é para dar encaminhamentos e fundamentos teóricos para a própria proposta em relevo. Em outras palavras: o método funciona para o que foi pensado – a descrição e análise de uma pesquisa-ação.

Para que o método dê encaminhamentos concretos sobre o trabalho pedagógico de professores e professoras de química, é preciso que seu sistema de conhecimento esteja equipado de teoria pedagógica, o que raramente é o caso nos trabalhos que tenho encontrado. Quando muito, encontro trabalhos recuperando produções teóricas educacionais tradicionais dentro do ensino de química, como: a articulação entre ciência, tecnologia e sociedade[396]; os três momentos pedagógicos[397]; os níveis de representação química[398].

Eu poderia me delongar apontando os limites e as possibilidades de cada uma dessas, mas nem é o ponto e nem é esse o objetivo do trabalho. A questão é que, mesmo usando essas produções tradicionais no ensino de ciências/química, elas não anunciam a concepção de mundo, concepção de estudante, de didática, de trabalho pedagógico, entre outros elementos que são fatídicos para orientar o trabalho de docentes. Em si mesmas, essas produções teóricas são apenas procedimentos e estes tenderão a reproduzir as concepções às quais me referi agorinha nos ditames da hegemonia, uma vez que não indicam explicitamente as próprias ideias.

Não sendo antirracista, nem anticapitalista, as ideias pedagógicas hegemônicas devem servir à manutenção das coisas como estão e orientarão o trabalho

---

396 FAIAD, Caio Ricardo; REZENDE, Daisy de Brito. A Alegorização do Petróleo no Romance Angolano A Montanha da Água Lilás. *Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química*, Brasília, DF, v. 3, n. 1, p. 1-23, jan./dez. 2022. DOI: 10.56117/resbenq.2022.v3.e032206. Disponível em: https://sbenq.org.br/revista/index.php/rsbenq/article/view/39/69. Acesso em: 30 nov. 2022.

397 SILVA, Yasmin Morais *et al*. O saber ancestral do alvejante: uma proposta didática para o ensino de química. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, [*s. l.*]. *Anais* [...]. [*S. l.*: *s. n.*], 2021.

398 ALVINO, Antônio César Batista *et al*. Educação antirracista no ensino de química: sobre representatividade e osmose. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, [*s. l.*], v. 21, n. 3, p. 598-618, 2022.

de professores que anseiam por mudança neste sentido conservador. Como dissemos em outro momento:

> logo, não basta que o professor recorra a ler textos na sua formação que citem o professor reflexivo (SCHÖN, 2000), já que se olharmos apenas a dimensão pedagógica é razoável que queiramos que o professor reflita sobre sua própria prática. É preciso conhecer a que pressupostos serve a ideia de professor reflexivo de Donald Schön (2000); e se o professor concorda ou não com o projeto de sociedade e em que direção ele quer formar o professor. O mesmo vale para a pedagogia das competências e habilidades, uma vez que se tomarmos apenas o campo didático como referência parece razoável aceitar esses termos, mas, é na análise da intencionalidade, projeto de sociedade, concepção ontológica e epistemológica que podemos dizer, de maneira consciente, como docente, se queremos ou não aderir aos fundamentos dessa pedagogia[399].

A teoria pedagógica, portanto, é para além do procedimental, apesar de não abdicar dele. Ela precisa ajudar docentes a articularem formas de ensino de um ou mais conteúdos para um determinado tipo de estudante em um determinado tempo no intuito de produzir um ser humano específico para uma sociedade em específico. É um projeto de humanidade e, por isso, projeta uma sociedade. Quando tudo isso não fica explicitado enquanto sistema de conhecimento de um método de pesquisa, dificilmente o método ajudará a desenvolver uma pesquisa que produza conhecimento novo na área pedagógica, apesar de fornecer uma boa descrição analítica de intervenções pedagógicas e outras proposições didáticas.

Os pressupostos pedagógicos do nosso método precisam estar explícitos e claros para que possamos produzir pesquisas menos descritivas e mais orientativas do trabalho pedagógico. Essa consistência teórica da parte pedagógica precisa ser tão forte quanto a da parte dos estudos de relações étnico-raciais. Precisamos ter clareza dos princípios que fundamentam os conceitos sociológicos e filosóficos que empregamos em nossas pesquisas, mas, sobretudo, eles *devem* ter base material para que possamos desenvolver pesquisas fidedignas[400].

399 MAGALHÃES; MESSEDER NETO, 2021, p. 77.

400 "O método científico é mais ou menos eficiente segundo a maior ou menor riqueza de realidade – contida *objetivamente* neste ou naquele fato – que ele é capaz de descobrir, explicar e motivar". KOSIK, 2002, p. 54.

Isso significa dizer que não basta que uma pesquisa tenha coerência interna, usando teóricos e teóricas de uma mesma tradição de pensamento. Não é esse tipo de consistência que estamos defendendo aqui neste livro. O referencial de consistência que as pesquisas precisam ter é a realidade no seu movimento histórico-concreto – precisam ter base na realidade, o que inclui a história e os modos pelos quais a humanidade (re)produziu a vida ao longo dela. Se as teorias encontram lastro material e histórico para respaldá-las, aí sim teremos consistência histórica. E é disso que falo quando defendo a ortodoxia. Não é sobre dogmatismo. Estou com Sérgio Lessa:

> a ortodoxia, para o revolucionário, não é o dogmatismo da ideologia burguesa. A ortodoxia diz respeito à coerência e consistência dos fundamentos teóricos – algo muito distante da dedução do real a partir de pressupostos dados a priori, que é o dogmatismo. A ortodoxia é a defesa metodológica contra procedimentos ideológicos e teóricos dogmáticos e/ou ecléticos. Não há como refletir na teoria o mundo em sua totalidade, nos dias de hoje, sem a coerência nos pressupostos, que é a marca de todas as grandes concepções de mundo, desde Aristóteles até Marx. Por ser Marx a última grande síntese, é na ortodoxia de seus pressupostos que encontramos o complexo de categorias que nos permite refletir na consciência a essência do mundo em que vivemos[401].

A partir de uma consistência metodológica e de princípios, o que significa dizer estar alinhados com a realidade, conseguiremos evitar muito, mas não é tudo. É preciso que esses princípios teóricos, que essa consistência metodológica tenha lado e isso significa dizer exprimir os anseios históricos da classe trabalhadora negra brasileira e feminina. Isso é também se apoiar na base material produtiva e reprodutiva da vida. Isso também é ortodoxia. Argus novamente:

> na perspectiva marxiana, o rigor, a vigilância, a seriedade e os procedimentos intersubjetivos são necessários, mas não suficientes. Existe outra condição que intervém decisivamente na elaboração do conhecimento. Trata-se do ponto de vista de classe. Mesmo que desconhecida ou rejeitada, essa condição sempre esteve presente desde que existem classe sociais. Na perspectiva ontológica marxiana, porém, esta condição é admitida de modo claro e explicito. Essa admissão é ainda mais clara quando se trata da perspectiva da classe trabalhadora, pois esta é

401 LESSA, Sérgio. *O revolucionário e o estudo*: por que não estudamos?. São Paulo: Instituto Lukács, 2014. p. 48.

> afirmada, a partir da entrada em cena do proletariado, como condição essencial para a produção do conhecimento mais verdadeiro possível (TONET, 2013). Duas são, portanto, numa perspectiva ontológica, as condições [subjetivas] essenciais para a produção de um conhecimento, o mais verdadeiro possível, em cada momento histórico: a capacidade, o empenho e o rigor do indivíduo, de um lado e, de outro, o ponto de vista de classe. Ambas as condições são indispensáveis[402].

Precisamos de uma teoria alinhada aos interesses históricos proletários, negros e femininos porque apenas assim caminharemos para fortalecer a educação escolar, pelas quais lutaram nossos ancestrais (e vimos isso nos Capítulos 2 e 3), socializar tudo o que foi produzido pela humanidade em termos de sistematização sobre a natureza e suas transformações, ao contrário do que aconteceu no escravismo, quando nos barraram na porta da escola, acontece hoje e é um medo que aflige ao máximo famílias negras no Brasil capitalista racista[403].

Com um sistema de conhecimento alinhado aos interesses históricos de nosso povo, podemos evitar não só o excesso de pesquisas de proposições didáticas com poucas incursões teórico-pedagógicas, mas também uma desmetodização[404] de pedagogias no seu uso para proposições didáticas[405]; a pura proposição de

402 ALMEIDA, 2017, p. 133.

403 BIMBATI, Ana Paulo. Famílias negras têm 63% mais medo de filho desistir da escola que brancas. *UOL*, São Paulo, 18 nov. 2021. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/11/18/familia-evasao-escolar-desigualdade-racial.htm. Acesso em: 2 dez. 2022.

404 "É válido pressupor alguns nexos causais que possibilitam explicar essa didatização e desmetodização do método pedagógico histórico-crítico, quais sejam: a) a incompreensão do caráter dialético do método pedagógico, o que leva à sua formalização expressa em passos lineares e mecânicos, sequencialmente sistematizados a partir da lógica formal do pensamento, incorrendo-se na didatização do ensino; b) a inadequada caracterização do conceito de mediação presente nessa teoria pedagógica (enquanto interposição que gera transformação), comprometendo a compreensão, por exemplo, da relação teoria e prática e da relação forma-conteúdo-destinatário; c) a falta de clareza na distinção entre método e procedimentos de ensino, com nítida hipertrofia do segundo e secundarização ou abandono do primeiro, levando consequentemente à desmetodização do próprio método; e d) por fim, um pretenso epistemologismo da pedagogia histórico-crítica, de forma intencional ou não, por parte daqueles que o fazem, muito ao gosto da ambiência contemporânea identificada com o debate pós-moderno, debruçando-se em torno de seus apontamentos didático-metodológicos sem, no entanto, lançar mão da apropriação de suas bases teóricas e históricas, seus fundamentos filosóficos e o significado político do conjunto da obra de Dermeval Saviani, o que leva à interdição da verdadeira concepção ontológica da pedagogia histórico-crítica". LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Interface*: Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. p. 532. DOI: 10.1590/1807-57622016.0917. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 dez. 2022.

405 DIAS, Kellen Búrigo *et al.* (Re)Encontros preciosos de Histórias e Culturas Afro-Brasileiras: relato de uma vivência coletiva de prática como componente curricular da licenciatura em química do IFSC

materiais didáticos sem expor os fundamentos pedagógicos e psicológicos que o justificam[406] ou que, quando expõem, se fazem de teorias que não explicitam concepção de mundo, de estudante, de sociedade[407]; o uso em aula de materiais didáticos que dá pouca ou nenhuma relevância aos conceitos científicos[408]; o estabelecimento forçoso antirrealista de paralelos entre o conteúdo de química e a história do povo negro[409]; entre outros problemas que precisamos superar no campo.

Como, em alguma medida, os outros eu já comentei, pretendo focar agora nesse último problema. Há uma compreensão no campo de que uma aula que atenda à Lei nº 10.639/2003 deve, de algum modo, relacionar os conteúdos de química com alguma referência africana ou afro-brasileira, seja à história, personalidades, produções artísticas, entre outras. Por conta dessa concepção, encontramos uma miríade de relações nas produções didáticas do campo, dos mais variados temas. Isso é uma boa, inicialmente, porque pode ajudar aquele docente iniciante ou que não teve algum contato com o debate das relações étnico-raciais a ter caminhos por onde começar e adaptando as propostas dos trabalhos encontrados na literatura às suas necessidades. Além disso que, aliás, já havia comentado, aponta para uma tradição dentro da área: uma contextualização dos conceitos químicos a partir da experiência histórico-social africana e afro-brasileira, e posso citar aqui exemplos interessantes dessa tradição do campo.

Para ensinar polímeros, Ises Layane, Adalberto Lima e Carlos Daniel Silva[410] apontam a necessidade de recuperar a base material produtiva sobre a qual se

---

Câmpus Criciúma. *In*: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA, 41., 2022, Criciúma. *Anais eletrônico* [...]. Criciúma: IFSC Campus Criciúma, 2022. p. 1-2. Disponível em: https://edeq.com.br/submissao2/index.php/edeq/article/view/174/96. Acesso em: 2 dez. 2022.

406 SIQUEIRA, José Guilherme Martins *et al*. O lúdico na radioatividade: trabalhando com a lei 10.639/03. *In*: PERES, Selma Martines; PAULA, Maria Helena de; SANTOS, Márcia Pereira dos (org.). *Educação e formação de professores*: concepções, políticas e práticas. São Paulo: Blücher, 2017. p. 235-248.

407 FAIAD; REZENDE, 2022.

408 LIMA, Vitória Karoline Arantes de *et al*. Desenvolvimento de dois jogos didáticos com perspectiva étnico-racial. *In*: ENCONTRO DE DIVULGAÇÃO DE CIÊNCIA E CULTURA, 8., 2022, Campinas. *Anais eletrônico* [...]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2022. v. 8, p. 277-286. Disponível em: https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/edicc/article/view/6620. Acesso em: 2 dez. 2022.

409 BORGES, Elbert Reis; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação química e direitos humanos: o átomo e o genocídio do povo negro, ambos invisíveis? *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [*s. l.*], v. 9, n. 22, p. 191-205, jun. 2017. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/404. Acesso em: 2 dez. 2022.

410 LIMA JUNIOR, Adalberto Santana; CABRAL, Ises Layane de Oliveira; SILVA, Carlos Daniel Silva da. O plástico verde e a diáspora do povo negro que atravessa eras na história do Brasil. *Scientia Naturalis*, Rio Branco, v. 3, n. 3, p. 1273-1283, out. 2021. DOI: 10.29327/269504.3.3-23. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/5750. Acesso em: 2 dez. 2022.

constituiu a matéria-prima de polietileno no Brasil e como ela é transformada hoje. Esse ponto é relevante porque ajudará a explicitar as raízes históricas do capitalismo dependente do racismo no Brasil, como também traz à tona que a produção de riquezas brasileiras é fruto da exploração da mão de obra negra.

José Guilherme Martins Siqueira, Romário Pereira da Costa, Nathália Sayuri Tateno e Priscila Afonso Rodrigues de Sousa criaram um jogo de tabuleiro para ensinar tempo de meia vida ao mesmo tempo que periodização histórica da humanidade a partir de vestígios encontrados em África[411]. O tabuleiro é um mapa do continente africano com quatro espaços vazios, um para cada era – desde o Paleolítico até a Idade Contemporânea. Em cada carta, contém um fóssil e informação sobre as massas de carbono-14 na amostra. A pessoa precisa estimar o tempo de existência do fóssil a partir de cálculos para, então, identificar o período histórico no qual o vestígio existiu.

Esses dois exemplos parecem, para mim, bem representar a inventividade desse jovem campo de pesquisa, como também suscita o sentimento de que há um mundo de possibilidades por detrás das possibilidades didáticas em torno das relações étnico-raciais. Isso porque a realidade é diversa na sua unidade, permitindo que nós, pesquisadores e pesquisadoras desse campo, encontremos as amálgamas de natureza com sociedade, de química com relações étnico-raciais, não tão óbvias à primeira vista. Porém, em que pese a relevância dessa tradição que embarca na diversidade da realidade, seu excesso pode conduzir pessoas a forçar aproximações entre raça e química que não fazem muito sentido só porque esse *modus operandi* é a tendência do campo.

A pedagogia histórico-crítica nos ensina que o trabalho pedagógico se realiza a partir da realidade, uma mediação na prática social. Isso significa dizer que precisamos buscar na realidade, que é uma, as múltiplas relações entre natureza e sociedade que se manifestam e dar sistematização a ela na forma de saber escolar nas aulas, e não criar relações forçadas, ideais que não se sustentam na realidade simplesmente porque lá não estão. Em outras palavras, partimos do que existe e, como nossa existência é diversa, não há necessidade de forçar a barra. Além do mais, é preciso cuidar para não acabar descaracterizando a realidade e/ou o próprio conteúdo que se deseja ensinar. Hélio já falou disso em outro contexto:

> não estamos dizendo que não existam trabalhos consistentes na escolha de temas de impacto social e que, simultaneamente, revelem

411 SIQUEIRA *et al.*, 2017.

> a desigualdade no sistema capitalista. Entendemos que, sempre que possível, essa discussão pode e deve ser feita, mas isso não significa que para cada conteúdo didático seja necessário mencionar a luta de classe de maneira explicita. Eis por que, diante da nossa compreensão, a discussão do conceito de átomo, ligação química e etc., eles não precisem de uma 'desculpa' ou um 'pré-texto' para serem ensinados. A prática social demanda o conhecimento desses conceitos para que ela possa ser entendida dentro de suas máximas generalizações, para além da aparência. Entender a realidade material perpassa por entender sobre os constituintes da matéria e suas interações[412].

Essa lição o nosso campo também pode aprender para que não façamos aproximações pouco realistas, como uma comparação entre a invisibilidade do átomo e a invisibilidade do genocídio do povo negro para ensinar teoria atômica[413]. Nesse caso, apesar de existir essa característica – a invisibilidade – na estrutura conceitual de cada um desses conceitos, elas não se vinculam na realidade como tal. Mesmo a indicação de que a população num geral é constituída pelos mesmos átomos, não justificando qualquer indiferença entre as pessoas, não é um bom caminho porque coloca num essencialismo até vulgar o que nos une enquanto seres humanos.

Cabe sempre lembrar Kosik: "as analogias estruturais determinam o ponto de partida de um mais profundo exame da *especificidade* dos fenômenos"[414]. A estrutura dos conceitos que tentaremos mobilizar nas aulas, seja de química, de sociologia, de história..., deve ter paralelos reais, ancorados na prática social. Só o que existe existe[415] e é isso que precisa ser nosso guia na hora de preparar nossas aulas. Caso contrário, buscaremos nas nossas cabeças e não na realidade a concreticidade do real, que desejamos que nosso alunado se aproprie, algo que contribui para esvaziar a função política – em múltiplas dimensões – do trabalho educativo almejado por docentes ideologicamente vinculades à questão racial. É em atividade, um processo de sucessivas aproximações da realidade (e não das

412 MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Pedagogia histórico-crítica e o ensino de química. *In*: GALVÃO, Ana Carolina *et al*. *Pedagogia histórico-crítica*: 40 anos de luta por escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2021. v. 2, p. 143-164, p. 149.

413 BORGES; PINHEIRO, 2017.

414 KOSIK, 2002, p. 46.

415 Meu maior agradecimento à professora Marina Magalhães Gouveia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por ter me ensinado isso.

ideias), que a compreendemos objetivamente. Não está o real em nossas cabeças, mas lá está a potencialidade de desvelá-lo a partir dos seus fatos. Kosik explica:

> a distinção dos fatos com base em seu significado e na sua importância não é o resultado de uma avaliação subjetiva, mas resulta do conteúdo objetivo dos fatos isolados. A realidade, em certo sentido, não existe a não ser como conjunto de fatos, como totalidade hierarquizada e articulada de fatos. Cada processo cognoscitivo da realidade social é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna. Advém alguma coisa destes fatos, no curso do processo cognoscitivo? O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos – processo em que a *atividade* do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento *objetivo* dos fatos[416].

O excesso de produções com propostas didáticas suscita mais duas questões de método: uma de ordem investigativa e outra de ordem pedagógica, ambas vinculadas. A sobressalência dessas produções pode dar a ideia equivocada de que o único caminho para fazer jus ao debate racial na aula de química é pela via desses vínculos entre raça e química, sendo essa a questão de ordem pedagógica. A de ordem investigativa é que essas produções, por serem hegemônicas, podem parecer ser a única forma de fazer pesquisa em relações étnico-raciais no ensino de química. No meu entender, essas duas questões estão vinculadas porque expressam a dificuldade de problematizar a pesquisa e problematizar o ensino. Vejamos.

Quando falo "dificuldade em problematizar", estou apontando que tanto o campo de pesquisa como o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de química carregam dificuldades em delimitar os seus problemas. Aqui, estou entendendo problema como Kopnin entendeu: aquilo que não sabemos e precisamos saber[417]. No ensino, enquanto docentes, a todo

416 KOSIK, 2002, p. 54.

417 "Podemos conceber como definição inicial do problema *aquilo que não foi apreendido pelo homem, mas que é necessário apreender*. Ao conceito de problema já se incorpora o momento da obrigatoriedade que orienta todo o processo de investigação. [...] No entanto não é todo o não-conhecido que constitui o problema científico, que não é simplesmente um não-conhecimento mas um conhecimento do não-conhecimento. Não se escolhe como problema qualquer objeto que o pesquisador queira conhecer, o que esse objeto constitui, as leis a que ele se subordina, mas só um objeto sobre o qual o conhecimento é realmente possível sob as condições vigentes. Também ante o conhecimento a humanidade coloca somente tarefas que em determinado nível do desenvolvimento ela deve e pode

momento nos deparamos em nosso trabalho com coisas que não sabemos e precisamos saber: quem são nossos/nossas/nosses estudantes? O que ensinar? Como ensinar assunto x?

As questões se multiplicam quando adicionamos mais camadas ao nosso trabalho. Ao considerar a necessidade de debater raça na aula de química, se a resposta mais frequente é a relação entre história, cultura afro e química, talvez o problema que apareça mais imperativamente seja: como relacionar raça e química? É, de fato, uma pergunta importante de se fazer, caso consideremos conteúdo como a única dimensão do trabalho pedagógico para se pensar essas relações. No meu entender, ela não é, eis a razão: as relações sociais atravessam todas as dimensões do trabalho pedagógico, não se alocando apenas em uma.

Vamos de uma rapidíssima digressão só para dar um exemplo: em sua pesquisa sobre o lúdico no ensino de química, Luiza Renata Lima faz um alerta para como a ludicidade, uma forma de ensino, pode estar recheada de elementos políticos implícitos ou explícitos. Lima explica isso muito bem aqui quando debate mnemônicas misóginas no ensino de ciências:

> no que se compete aos elementos políticos implícitos nas atividades lúdicas, faz-se necessário pensar nos possíveis preconceitos imbricados nas brincadeiras, que se tornam motivos de riso e piada. Preconceitos estes relacionados a gêneros, raça, pessoas com deficiências etc. aparecem, inclusive, por meio da brincadeira, e são, em alguns momentos, reproduzidos por professores no contexto da sala de aula. Existem diversos macetes para decorar fórmulas de Química e física que são utilizados por professores ao ministrar suas aulas, que, aparentemente, estão sendo colocados como brincadeira para que os alunos utilizem, estrategicamente, para decorar a fórmula que está sendo trabalhada, mas que trazem características que são extremamente desconfortáveis para determinados grupos[418].

Hélio Messeder Neto faz uma discussão mais generalista sobre, numa abordagem sistemática sobre o humor e o riso:

> assim, sob a égide do discurso humorístico e com a possibilidade de manejo rápido da amplitude de significados sociais e das relações

resolver. Os problemas surgem diante da ciência no processo de desenvolvimento da sociedade e a partir das necessidades desta". KOPNIN, 1978, p. 230-231.

418 LIMA, 2021, p. 164-165.

> diversas com os sentidos pessoais, vemos a reprodução de preconceitos e estereótipos que, por vezes, são escondidos no discurso formal e corriqueiro. Quando questionadas sobre isso, as pessoas que reproduzem tais significações respondem: 'É só uma piada' ou 'É só uma brincadeira.' Aqui nos parece fácil demarcar que nunca se trata de apenas 'uma piada.' Ao compreendermos os conceitos de significado social, sentido pessoal e incongruidade, observamos que *o humorista, ao reforçar o preconceito através do discurso da anedota, maneja um significado social existente, deste modo, utilizá-lo ajuda a cristalizá-lo e, portanto, o reforça*[419].

Note que, nesse caso, é a forma de ensino, não necessariamente o conteúdo ou o destinatário[420], que é profundamente determinada pelas relações sociais. Para trazer para dentro da química e da raça, tem sempre o professor racista que, numa tentativa gorada de ensinar solubilidade, apela para o racismo afirmando que cabelo *black* é apolar e, por isso, não "gosta" de água[421]. Isso é racismo no "lúdico" no ensino de química. Eis aí a forma também sendo determinada pelas relações sociais.

Nesse sentido, a problematização enquanto um momento do método do trabalho pedagógico precisa atravessar todos os elementos do ensino, não se restringindo ao conteúdo. Precisamos nos perguntar, de fato, quais conteúdos devemos ensinar na relação raça-química, mas também é preciso se questionar se estamos reproduzindo racismo com as formas de ensino de que fazemos uso; precisamos perguntar se estamos naturalizando de maneira racista a suposta hipótese de fracasso escolar em química de estudantes de escola pública frente ao suposto sucesso de estudantes de escola particular; precisamos nos perguntar quem são nossos, nossas, nosses estudantes. O que não sabemos e precisamos saber está para além da complexidade do conteúdo.

Fica fácil ver que os problemas da relação raça-química no ensino não estão apenas no conteúdo. Aliás, considerar sendo assim é simplificar o problema. Inclusive, no caso da pesquisa, o excesso de propostas didáticas resulta no fato de

---

419 MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Gás hilariante, a máscara do coringa e a comédia combativa. *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, p. 306-330, 2021. Número especial, p. 313, grifo nosso. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p306-330. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13058/9233. Acesso em: 2 dez. 2022.

420 Não estou negando as ligações.

421 FAIAD, Caio Ricardo; BARBOSA, Alexandre Rodrigues. *Cabelo apolar é o c4r8#&_ Chega de racismo recreativo feat.* [*S. l.*], 9 nov. 2021. Instagram: @ocaiofaiad e @afrofisico. Disponível em: https://www.tiktok.com/@ocaiofaiad/video/7028617362865769733?is_from_webapp=v1&item_id=7028617362865769733. Acesso em: 2 dez. 2022.

que os, as, es cientistas interpretam como única carência, como único problema o desconhecimento de caminhos de como ensinar história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de química. Para responder a esse problema, tem se produzido uma série de proposições didáticas que relacionem ambas as coisas. A partir da ampliação que fiz agora dos problemas de ordem pedagógica, fica fácil ver que o desconhecimento de caminhos para implementar a Lei nº 10.639 não é o único problema de pesquisa que devemos atacar.

Além disso, muitas pesquisas[422] têm apontado historicamente que há uma dificuldade por parte de professores e professoras com "a aplicação da Lei nº 10.639/2003", mesmo depois de tanto tempo que ela alterou a LDBEN. Elas apontam isso como um problema de formação docente, uma vez que os, as, es profissionais não encontraram ferramentas teóricas em seu percurso formativo para realizar esse tipo de aproximação. Assim sendo, mais do que o desconhecimento de caminhos práticos de implementação da Lei nº 10.639 por docentes de química, parece-me um problema mais candente a falta de bagagem para perscrutar esse caminho.

Apresentar caminhos práticos resolve contingencialmente o problema, mas, na essência, docentes seguirão sem saber ao certo como "aplicar a lei" porque só terão a oportunidade de aplicar o caminho prático indicado nas propostas didáticas. Precisamos de instrumentos de pensamento para fundamentar e, assim, orientar o trabalho docente. A busca por esses instrumentos, assim, constitui uma linha de pesquisa inescapável para poder aliviar as angústias de docentes que querem dar sua contribuição para a luta antirracista a partir das suas aulas de química. São tímidas as produções voltadas para essa linha. Darei destaque aqui para duas.

Uma vem tendo bastante prestígio na área porque foi uma das primeiras pesquisas robustas no campo como um todo: o trabalho do professor Douglas Verrangia. De acordo com o Google Acadêmico, sua tese rendeu até então um total de 74 citações e o artigo dela resultante 251, números bastante expressivos, considerando que faz mais de dez anos que ambos foram publicados. No caso do artigo, o número de citações tende a crescer ao longo dos anos, representando seguramente uma consolidação dessa produção teórica dentro do campo.

A pesquisa de Douglas é um importante começo para a nossa área. Pode não ter sido o primeiro a pesquisar relações étnico-raciais nas aulas de ciências, mas houve aí nesse trabalho uma tentativa metodológica robusta de conjugar

422 Já vou discutir isso e apresentarei alguns trabalhos.

a experiência de docentes, resultados de pesquisa e contribuições da literatura teórica para dar apontamentos para o trabalho pedagógico dentro das ciências naturais em prol de pautar o debate de racismo e antirracismo nessa área. Um grande esforço para mobilizar resultados empíricos e teóricos, e ao mesmo tempo para elaborar uma sistematização de conhecimentos cuja função maior é a de ajudar docentes das ciências a articular questões raciais com o estudo da natureza, quem sempre indica ter grandes dificuldades ou desconhecimento de como fazê-lo. Segundo o cientista:

> às dificuldades mais gerais apresentadas, pode-se acrescentar o despreparo para lidar com as especificidades das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, que pode envolver a não percepção, ou total desconsideração, das relações étnico-raciais no dia-a-dia da escola e seus impactos sobre a formação da identidade de estudantes negros/as e não negros/as. Os/as autores/as mencionados anteriormente convergem em apontar a formação de professores/as como aspecto fundamental para a superação do despreparo em que se encontram tais profissionais para a missão de promover formação para a cidadania. *É importante destacar que a necessidade de 'lidar' com as relações étnico-raciais é indicada por muitos dos/as professores/as que não se sentem preparados para realizar esse trabalho*. Isso porque, muitas vezes, a situação em sala de aula passa a ser insuportável. Assim como há professores/as que procuram 'contornar' essas situações-limite sem enfrentá-las, outros/as recorrem aos conhecimentos e ferramentas que têm às mãos[423].

Quando eu falo "sempre", é porque esse relato de Douglas se repete em diferentes momentos da literatura, em níveis distintos. Kananda Eller Paixão[424], por exemplo, ao entrevistar formandes no curso de Licenciatura em Química da UFBA, relata que estes sentem insegurança para trabalhar com racismo e antirracismo nas aulas de química. Gabriela Silva relatou o mesmo com formandes

423 VERRANGIA, Douglas. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências*: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. p. 19, grifo nosso. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2222/2448.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 dez. 2022.

424 PAIXÃO; MESSEDER, 2021.

da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)[425]. Gonzaga e demais autores[426] percebem dificuldades parecidas, mas provindas de docentes de química já em atividade, em um estudo da aplicação da Lei nº 10.639/2003 em uma escola de Porto Seguro (BA). No Rio de Janeiro, em 2018, Stephany Heidelmann e Joaquim Silva observaram[427] que docentes também abordam pouco questões de racismo e antirracismo nas aulas de ciências e um fator que contribui para esse afastamento é a pouca ou nenhuma discussão desses tópicos de modo sistematizado durante a formação inicial. Em 2019, Silná Cardoso vê essa realidade se repetir[428] com docentes de ciências da EJA em Sergipe.

Cabe perceber que todos esses trabalhos que mencionei, em geral, são bem recentes, já após cerca de 15 anos de alteração da LDBEN pela Lei nº 10.639 e, se forçarmos um pouco, depois de cerca de 25 anos de intensas incursões durante a redemocratização no pós-ditadura lideradas pelo movimento negro sobre a necessidade de incluir história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos[429]. Com essas informações, é fácil ver que a inclusão do debate de racismo e antirracismo vinculado a uma teoria pedagógica na formação inicial e continuada de docentes de ciências é uma necessidade fortíssima, o que torna Douglas um visionário e corajoso, no seu tempo, por tentar pautar esse debate quando o ensino de ciências era ainda mais reacionário frente à possibilidade de se aproximar das ciências humanas.

Antes de começar a cutucar seus dados de pesquisa, Douglas busca conceituar relações sociais e relações étnico-raciais e, no meu entender, as considera

---

425 SILVA, Gabriela Fernanda Adevides da. *A Lei 10.639/03 e a formação inicial de professores/as de química*: um estudo com discentes do ICENP-UFU. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2021.

426 GONZAGA; MARTINS; RAYKIL, 2018.

427 HEIDELMANN, Stephany Petronilho; SILVA, Joaquim Fernando Mendes da. Lei federal 10.639/03 e o ensino de química: um levantamento sobre a sua efetividade nas salas de aula do estado do Rio de Janeiro. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, Duque de Caxias, v. 8, n. 3, p. 167-180, set./dez. 2018. Disponível em: https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/4681/2770. Acesso em: 2 dez. 2022.

428 CARDOSO, Silná Maria Batinga. *Indícios de uma perspectiva (de)colonial no discurso de professores (as) de química:* desafios e contribuições na educação para as relações étnico-raciais. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

429 Sobre isso, além de SALES, 2014 e GOMES, 2017, ver: CARDOSO, Edson Lopes. O general que cheirava. *In*: CARDOSO, Edson Lopes. *Memória de Movimento Negro*: um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. p. 122-134. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16032015-151945/publico/EDSON_LOPES_CARDOSO_rev.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

como oriundas da dimensão da conduta individual e/ou de pequenos grupos, sem considerar centralmente as tramas sociais da estrutura. As relações étnico-raciais são entendidas por esse viés, tanto que, no geral, são denominadas como sendo relações "tensas", gerando a necessidade de educar estudantes para estabelecer relações étnico-raciais "positivas entre si". Na tese, essa concepção é bastante explorada no Capítulo 3[430], como se vê aqui:

> as relações étnico-raciais desenrolam-se em práticas sociais nas quais convivem negros, brancos, indígenas, judeus e tantas outras pessoas classificadas em categorias criadas ao longo da história da humanidade, para diferenciar grupos, especificamente, étnico-raciais. No caso particular do Brasil, estamos falando de práticas tensas em que convivem negros e brancos, descendentes, respectivamente, de africanos escravizados e europeus escravistas e/ou imigrantes do final do século XIX e início do XX[431].

E aqui:

> a 'educação das relações étnico-raciais' refere-se ao conjunto desses processos educativos que orientam as relações étnico-raciais vividas no contato com as outras pessoas, sejam eles produzidos como objetivo final de um processo de ensino/aprendizagem ou nas relações cotidianas em que, quase sempre, as pessoas não se dão conta de que estão sendo educadas[432].

Essas relações, de fato, aparecem para nós inicialmente assim: a partir da relação de uma pessoa com outra, especialmente em se tratando da escola. Para docentes, as relações sociais se expressam no conjunto de relações individuais que essa pessoa estabelece com colegas de trabalho – estudantes e outres docentes. Porém, elas não se realizam por si mesmas. Aliás, por elas mesmas, são apenas exemplos de sociabilidade, as que, por sua vez, são marcadas por relações sociais estruturais, como o racismo e o capitalismo. As relações sociais, diferentemente das formas singulares de sociabilidade, são maiores, determinadas por fatores mais complexos, como a história e a produção.

---

430 VERRANGIA, 2009, *passim*.

431 *Ibid.*, p. 30.

432 *Ibid.*, p. 42.

Apesar de a sociabilidade ser determinada pelas relações sociais, a recíproca não é necessariamente verdadeira. Vamos de exemplo: uma das desgraças do governo golpista de Michel Temer foi a reforma trabalhista. Uma das coisas mais bonitas dessa reforma é que o empregado agora é considerado "hiperssuficiente" e pode negociar com o patrão. Agora sim as coisas estão no mesmo nível. Golpe em 2016, reforma trabalhista em 2017, empregado negociando com patrão, Brasil feliz de novo! Note que essa reforma modifica a forma de sociabilidade entre patrão e empregado, mas esta ainda continua delimitada principalmente pelo fato de que o patrão possui os meios de produção e os emprega para explorar o empregado. Ao mesmo tempo, ela consegue mexer em um elemento da relação social de classe entre patrão-empregado porque amortiza uma instância que, de partida, fortifica o trabalhador e seus direitos: o sindicato.

Esse exemplo serve para mostrar que as mudanças na sociabilidade não necessariamente implicam uma mudança essencial das relações sociais, ainda que elementos nevrálgicos da relação social – o sindicato – se transformem nessa mudança de sociabilidade. As relações sociais, para serem alteradas, precisam sofrer mudanças essenciais – que dizem mais respeito ao seu conteúdo e não apenas à sua forma individual de ser. O conteúdo da relação patrão-empregado é o antagonismo de classe e apenas sendo ele dissolvido que se inicia a diluição dessa contradição e, portanto, a mudança da qualidade da relação social e não dando uma nova forma para essa relação de exploração parecer mais fofa. Assim sendo, reitero que as relações sociais sobredeterminam a sociabilidade e esta só pode transformar aquela na medida em que seja alterado um elemento que extrapole a cotidianidade da sociabilidade por ser intrínseco às relações sociais.

Se extraímos essa síntese para as relações étnico-raciais, não me parece lícito afirmar que elas se dão essencialmente no convívio entre pequenos grupos e indivíduos singulares, elas são responsáveis por produzir mudanças a nível estrutural nas relações sociais[433] e, por isso, precisam ser ensinadas no sentido

433 "As relações étnico-raciais desenrolam-se em práticas sociais nas quais convivem negros, brancos, indígenas, judeus e tantas outras pessoas classificadas em categorias criadas ao longo da história da humanidade, para diferenciar grupos, especificamente, étnico-raciais. No caso particular do Brasil, estamos falando de práticas tensas em que convivem negros e brancos, descendentes, respectivamente, de africanos escravizados e europeus escravistas e/ou imigrantes do final do século XIX e início do XX. São também práticas marcadas pela história de marginalização da população afro-descendente e do racismo que se transfigura e persiste, com distintas conotações, até os dias atuais, que se propaga e mantém velado por mitos como o da democracia racial, que encobre preconceitos e discriminações tão presentes na sociedade brasileira". VERRANGIA, 2009, p. 30.

de atenuar a tensão oriunda dessa relação[434]. Isso porque, tal como no caso da reforma trabalhista, estaríamos lidando com a questão com o enfoque na sociabilidade e não no seu vínculo com quem a determina – as relações sociais. Ao afirmarmos a realidade dessa maneira, damos prioridade absoluta para as relações de sociabilidade para definir nublando as relações sociais e as contradições que lhe são próprias. O problema deixa de ser social para ser individualizado ou reduzido a pequenos grupos. Vemos essa concepção individualista também no trecho a seguir:

> a origem da educação das relações étnico-raciais se dá nas experiências, vividas no ambiente da família, da comunidade, da prática docente e no contato com a mídia. Esses espaços são marcados pelas relações sociais: étnico-raciais, de gênero e de classe social. É na experiência que os processos educativos, ao longo da vida, geram conhecimentos, valores e são perpassados por ideologias, elementos que orientam as relações vividas com os/as outros/as. Essas aprendizagens podem levar ao estabelecimento de relações pautadas em hierarquias raciais e também à procura por superar preconceitos e engajamento em lutas contra o racismo e discriminações, assim como valorizar a diversidade étnico-racial[435].

Isso significa que não se pode debater experiências individuais e de pequenos grupos nas aulas? Não, de forma alguma, mas esse debate não pode ser o ponto de chegada das aulas que querem dar contribuições para a luta antirracista. Não cabe deixarmos, enquanto escola, de problematizar essas experiências racistas vividas no âmbito da sociabilidade. O conteúdo dessa problematização, porém, não pode ser reduzido a características de nível individual, subjetivistas, como, por exemplo, a noção de que o racismo, enquanto relação social, fosse apenas de ordem psicológica e que se resolveria pela reeducação desses sujeitos racistas para relações étnico-raciais positivas entre as pessoas de diferentes raças. Especialmente porque, por vezes, essas condutas racistas são produzidas inclusive de forma inconsciente pelos indivíduos[436]. O problema não está no indivíduo

434 "A 'educação das relações étnico-raciais' refere-se ao conjunto desses processos educativos que orientam as relações étnico-raciais vividas no contato com as outras pessoas, sejam eles produzidos como objetivo final de um processo de ensino/aprendizagem ou nas relações cotidianas em que, quase sempre, as pessoas não se dão conta de que estão sendo educadas". VERRANGIA, 2009, p. 42.

435 *Ibid.*, p. 190.

436 ALMEIDA, 2019.

singular em absoluto, mas na totalidade social que forja esse indivíduo. É o capitalismo racista, é o racismo capitalista.

Se é a totalidade social que forma o indivíduo e suas relações, é preciso dar prioridade na educação escolar a ensinar de maneira científica essa mesma totalidade, trazendo à tona suas contradições essenciais[437] para disputar a construção subjetiva desse indivíduo, pautando uma formação antirracista. Isso não perpassa exclusivamente pela demonstração de como se relacionar melhor com quem é diferente de você, mas em ressaltar a produção histórica dessas diferenças enquanto hierarquia, expor os caminhos que historicamente atravessamos e levantar possibilidades que podemos construir no futuro para aniquilar essas mesmas hierarquias.

Aliás, dado que afetividade e cognição não estão isoladas no indivíduo, ensinar essas origens e desdobramentos históricos radicais[438] das relações sociais pode melhor ajudar a favorecer o desenvolvimento das ditas relações étnico-raciais positivas porque esses conteúdos, em sua forma científica, podem reestruturar o psiquismo dessas pessoas, uma vez que entrarão em conflito com as concepções cotidianas de mundo a respeito da noção particularizada de humanidade que, enquanto mantenedora do capitalismo racista, precisa ser branca, burguesa e cis-heteromasculina. Para ajudar a desenvolver uma sociabilidade mais solidária às diferenças que atravessam a humanidade e sensível ao capitalismo racista, é mais efetivo, portanto, ensinar história e cultura africana e afro-brasileira em ressaltando as dinâmicas próprias da base material, o que perpassa pelo reconhecimento da estrutura de classes que determina o racismo, como também da ideologia racista que atravessa a estrutura de classes. Isso porque ajudaremos

437 Uma contradição essencial diz respeito à integralidade de algo que desejamos compreender, enquanto uma contradição não essencial diz respeito à sua contingência. As primeiras são gerais e, por assim serem, possuem um papel decisivo no desenvolvimento da formação material na sua essência. Já as segundas são pontuais, contingentes e, por conta disso, contribuem para desestabilizar o entendimento que temos da essência de algo. "As contradições essenciais desempenham, sem nenhuma dúvida, um papel fundamental e decisivo no desenvolvimento dessa ou daquela formação material. Com efeito, se as contradições essenciais relacionam-se ao domínio da essência de uma formação material, seu desenvolvimento e sua resolução. repercutem-se obrigatoriamente sobre a própria essência da formação material, acarretando para essa última mudanças correspondentes. As contradições não-essenciais são concernentes às ligações e às relações contingentes, portanto, seu desenvolvimento e sua resolução podem não afetar a essência da formação material. É por isso que seu papel no desenvolvimento das formações materiais não é importante". CHEPTULIN, 1982, p. 308-309.

438 "Ser radical é agarrar a coisa pela raiz". MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010b. p. 151.

estudantes a desvelarem o que está velado – não apenas o preconceito e a discriminação raciais, mas também o que radica esses preconceitos[439].

Assim, há um entendimento correto da parte de Douglas de que a escola é um lugar privilegiado para socializar relações sociais positivas, mas não apenas por causa da diversidade que a atravessa, dado que ela mesma – a diversidade – não é apreendida por estudantes por osmose[440]. A escola pode ser o lugar privilegiado para o desenvolvimento de valores mais humanos e sujeitos com compromisso com a luta antirracista e capitalista desde que ela seja entendida enquanto lugar canônico de produção de humanidade, o que se caracteriza pela transmissão de conhecimento científico sobre a realidade, incluindo aí história e cultura africana e afro-brasileira.

Porém, como tenho defendido, há um vínculo entre afecção e cognição e, por conta disso, não podemos abdicar da problematização das formas de sociabilidade e dos valores dentro da escola como parte de seu conteúdo. Isso não significa que devemos criar uma relação de subordinação do desenvolvimento dos processos afetivos ao desenvolvimento da cognição. Os processos afetivos têm dinâmica própria, distinta da dos processos cognitivos, mas também são de forja histórica e coletiva e carregam vínculos com os valores. Se assim o são, penso que, além de problematizá-los a partir dos conteúdos científicos, precisamos, enquanto escola, mostrar uma forma diferente da hegemônica de nos relacionar entre nós mesmos e com o mundo, o que inclui sociedade e natureza.

Não podemos defender a primazia absoluta do ensino de posturas e subjetivismos centrados no indivíduo como sendo objeto fundante do debate de racismo e antirracismo na educação escolar, como sugere Verrangia[441], e, por

439 "Poderíamos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como a tomada de consciência e a arbitrariedade; é justamente aí que revelam a sua fragilidade os conceitos espontâneos da criança, que são fortes no campo da aplicação espontânea circunstancialmente conscientizada e concreta, no campo da experiência e do empirismo. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade". VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 350.

440 "É importante ressaltar que a escola é um ambiente privilegiado para a promoção de relações étnico-raciais positivas em virtude da marcante diversidade em seu interior" VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010. p. 710. DOI: 10.1590/S1517-97022010000300004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/wqb8HvXMVG8C8KD7hKn5Tms/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 dez. 2022.

441 VERRANGIA, 2009, *passim*.

consequência, secundarizar o ensino de conceitos científicos inclusive no que tange ao racismo, ao antirracismo e à história do povo negro e de sociabilidades coletivas escolares para ensinar valores.

Na história da humanidade, ideologia e produção existem amalgamadas, sendo a última a que dá o tom da primeira e a primeira propulsionando a existência de novas formas da segunda. Assim sendo, no caso específico do debate sobre racismo e antirracismo na educação escolar, reduzi-lo a um dos polos – base material ou superestrutura – pode descaracterizar o conteúdo de história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de química porque ora tenderá a diluir a ideologia na produção, ora tenderá a se realizar o inverso.

É a base material – as relações de produção – no vínculo com a sua superestrutura – as ideologias que atravessam a produção – que precisa ser o conteúdo de aulas de química sensíveis aos debates de racismo e antirracismo e não apenas a problematização das relações de sociabilidade por elas produzida. Não basta, por exemplo, dizer que temos uma baixa representação de cientistas negres na história das ciências ou, enquanto atividade antirracista, levar cientistas negres para a aula se não tiramos um tempo para discutir como as relações produtivas – sobretudo no Brasil – afastaram intencionalmente pessoas negras e indígenas das ciências. Ao mesmo tempo, também não é suficiente discutir a falta de investimento em pesquisa científica e a precarização de pesquisadores no Brasil sem levantar o afastamento de pessoas racializadas dessa área como também sem caracterizar essa classe trabalhadora.

A partir da sua pesquisa, Douglas listou temáticas para encaminhar a prática docente. Em sua maioria, são sugestões do que é possível fazer nas aulas de ciências e o que levar em consideração para colaborar na criação de uma identidade e de relações étnico-raciais positivas.

> [...] identificaram-se cinco grupos de temáticas e questões: a) impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; b) superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; d) Ciências, mídia e relações étnico-raciais; e) conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências[442].

442 VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 707.

Houve um avanço no campo quando Verrangia faz essas proposições porque permite com que professores e professoras tenham um direcionamento mais específico a partir do que é possível fazer para debater racismo e antirracismo nas aulas de ciências. As temáticas carregam em si a potencialidade para apresentar conteúdos diversos na aula de ciências, contribuindo para desvelar alguns níveis mais iniciais de compreensão da realidade social. Porém, percebi que a forma na qual as temáticas propostas foram abordadas carece da base material.

Na temática "Impacto das ciências naturais na vida social e racismo", o pesquisador entende que essa questão precisa ser abordada "[...] por meio de uma análise que contemple dois aspectos: de um lado, os valores da sociedade que interferem na produção de conhecimentos científicos e, de outro, a produção de conhecimentos científicos interferindo na construção de valores da sociedade"[443]. Aqui, perceba que o foco do debate está ora nas ideias e ideologias que atravessam as relações sociais (os valores), ora nas instituições influenciadas por esses valores (a ciência).

Os autores fornecem importantes exemplos de como desenvolver essa abordagem em sala: a recuperação da história da eugenia nas aulas de genética, a exposição da população negra e indígena a altos índices de poluição, a distribuição desigual do acesso aos recursos naturais, entre outros. Porém, como o foco do debate está ora nos valores subjetivos, ora nas instituições – ciência, indústria, governo etc. –, perde-se o denominador comum entre esses exemplos: o capitalismo. É preciso sempre lançar mão da base material para não correr o risco de descaracterizar o debate dos impactos das ciências naturais na vida social e racismo. Caso contrário, deslocaremos a origem do problema da raiz para a copa; do capitalismo para a ciência, para a indústria etc.

Mais grave ainda é a ausência da base material no debate sobre o desenvolvimento da sociedade que, como descobriu Marx, se dá pela via da produção e do aperfeiçoamento das forças produtivas. No grupo temático "África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial", os autores sugerem a maior representação de diferentes povos ao discutir a produção científica em sala e de diferentes pessoas, trazendo mais ícones negres para a história da ciência. Em que pese a importância da representação de um grupo específico nas aulas, penso que ela não se concretiza pela representação singular pura e simplesmente do indivíduo ou mesmo do grupo. É preciso situá-los na história social, o que perpassa também por entender os meandros produtivos, no caso

443 VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 712.

do grupo social, e as condições de trabalho que atravessaram a produção de cientistas, no caso do indivíduo.

Em outros grupos temáticos, o mesmo apagamento da base material acontece de formas distintas. Na temática "Superação de estereótipos, valorização da diversidade e ciências naturais", por exemplo, os autores sugerem abordagens que visem "promover a superação de estereótipos de inferioridade e valorizar a diversidade étnico-racial presente na sociedade"[444]. Como venho defendendo, não podemos nos abster de discutir a formação das subjetividades na educação escolar, mas esse não pode ser o ponto de chegada, mas o ponto de partida. Tendo como objetivo contribuir para a superação da sociedade capitalista e racista, precisaremos vislumbrar os aspectos superestruturais – ideias, ideologias, estereótipos e valores – a partir de uma outra base material.

Em outras palavras, precisamos ensinar caminhos para transformação da sociedade que suscitem na sociabilidade que desejamos veicular e aniquilem nos estereótipos que desejamos negar. Para isso, antes de ensinar quais os valores desejamos veicular, cabe ensinar a lutar por eles, o que me leva à conclusão de que a história humana de lutas anticapitalistas e antirracistas é mais fundamental para estar na escola do que o simples debate de superação de estereótipos, como proposto pelos autores.

Essa fuga da base material, uma característica que destaquei como sendo da corrente decolonial, também atravessou, em partes, os princípios pedagógicos de Victor Augusto Bianchetti Rodrigues. Apesar de, a todo momento, salientar o atravessamento dos determinantes histórico-concretos, o autor o faz na ordem do discurso, pela via da denúncia e do anúncio, e como se esses conhecimentos, autonomamente, garantissem a atuação do indivíduo no sentido de transformação da realidade. Aqui o cito:

> a seta de Denúncia parte da realidade concreta (micro), onde são vivenciadas as situações-limites, e desemboca na realidade estrutural (macro), em que são observados os efeitos de colonialidade que condicionam as opressões. Destarte, a organização da nossa proposição de ciclo formativo para a cidadania decolonial crítica se dá interligando as escalas local e global (FREIRE, 2011a), por acreditarmos que as situações-limites da realidade micro não estão destacadas das estruturas da sociedade e, em alguma medida, estão atravessadas pelos efeitos de colonialidade do ser, do saber, do poder e da mãe natureza que estruturam as opressões

444 VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 713.

> na nossa sociedade de Sul Global a partir do racismo, do patriarcado, do capitalismo e de outras formas de opressão[445].

Em seguida, o autor prossegue a argumentação, defendendo que, com o entendimento da realidade, discentes voltam-se para transformá-la. Além desse processo de autonomização dos conteúdos escolares, Rodrigues reforça, como se vê nas teorias educacionais decoloniais, que a superação das estruturas de opressão e exploração se dariam a nível do discurso. Superar as condições de exploração e opressão se relacionaria com poder anunciar a sua existência:

> a partir do momento em que situamos as contradições em relação às estruturas opressoras que operam na modernidade, podemos nos voltar para a realidade com mais entendimento sobre o processo de exploração e desumanização vivenciado, *o que possibilitará a intervenção na realidade, ou seja, o anúncio da superação daquilo que oprime.* Nesse sentido, ao projetar o contexto social de uma comunidade escolar na totalidade das diversas realidades brasileiras, podemos desnaturalizar as contradições vivenciadas pelos sujeitos e caminhar para a superação delas[446].

Como já explicamos a partir das críticas às teorias decoloniais, situar o problema de caráter estrutural nos limites do discurso dificulta mais do que ajuda no processo de superação concreta dessas estruturas que nos exploram e oprimem. Apesar disso, Victor aponta encaminhamentos bastante relevantes no que tange à operacionalização do debate anticolonial na aula de ciências: para realização do movimento de denúncia, é preciso identificar as contradições que nos afligem para serem criticadas. Um limite desse encaminhamento é a redução das contradições à realidade imediata do estudante[447], o que não necessariamente expressa um movimento de análise conjuntural, radical dessas questões.

---

445 RODRIGUES, Victor Augusto Bianchetti. *Formação cidadã decolonial crítica*: uma proposta socialmente referenciada para a Educação Científica e Tecnológica. 2022. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://repi.ufsc.br/sites/default/files/PECT0516-T%5B1%5D.pdf. Acesso em: 2 dez. 2022.

446 *Ibid.*, p. 129, grifo nosso.

447 "De que maneiras essa situação poderia ser abordada visando contribuir para a Formação Cidadã Decolonial Crítica dos estudantes? Um primeiro movimento poderia ser identificar alguma contradição da comunidade local vinculada ao descarte de materiais nas ruas, sobretudo os materiais recicláveis". *Ibid.*, p. 132.

Um segundo momento, segundo Rodrigues, é o estudo dessas contradições. Victor traz uma contribuição importante nesse princípio que é de vincular os conhecimentos científicos aos interesses dos condenados e das condenadas da Terra, porém a noção científica de capitalismo e de classe fica subsumida no conceito de colonialidade. Com esse destaque, em função das bases epistemológicas desse conceito (que já vimos neste capítulo), corremos o risco de obter encaminhamentos para concretizar esses interesses populares a nível do discurso, da mudança de mentalidade. Não à toa que o terceiro princípio de Victor proporá resolver as contradições a nível da mudança do discurso de estudantes e da comunidade proletária de aceitação para assumir uma perspectiva recusa da condição de explorades no capitalismo racista. Cito Rodrigues:

> retornando à problematização feita acerca das latinhas de alumínio, o resgate da história de potência e resistência dos povos africanos pode evidenciar aos estudantes em parceria com os catadores de materiais recicláveis que nem sempre foi assim e que há, portanto, outras formas de se viver e estar no mundo. Essa conclusão, apesar de simples, pode ser o embrião da transformação da realidade, uma vez que os sujeitos assumem coletivamente a possibilidade de serem mais[448].

Não à toa que propostas conjunturais para a resolução do problema – como uma revolução – não são nem mencionadas. Aliás, são tidas como desumanizadoras. O caminho para a construção coletiva de estratégias de superação, segundo Rodrigues, reside na atividade singular de pequenos grupos, ou mesmo indivíduos. Note:

> nesse momento, seria prepotente e desumanizador antecipar as soluções que poderiam ser criadas pelos catadores em parceria com a comunidade escolar. Contudo, podemos pensar em alguns elementos que poderiam contribuir para a emancipação dos sujeitos vinculados à situação limite das latinhas de alumínio. Uma vez que a recusa às estruturas opressoras é delineada, se faz necessário construir estratégias de superação delas. Partimos do pressuposto que as contradições vivenciadas no contexto do Sul Global estão intimamente relacionadas aos efeitos de colonialidade. Dito isso, a superação dessas contradições pode passar pelo estabelecimento de uma práxis decolonial transformadora, em que os sujeitos munidos da coletividade e dos conhecimentos construídos

448 RODRIGUES, 2022, p. 138.

> a partir dela, se mobilizam para estabelecer uma nova forma de ser e estar no mundo[449].

Ao dar encaminhamentos mais profundos sobre essa práxis, Victor faz o importante apontamento da relevância dos movimentos sociais e das lutas, porém os subscreve aos limites do processo de produção de conhecimento, tal como fazem as teorias decoloniais. A realização de uma práxis transformadora, na concepção de Rodrigues, se dá tão somente na contestação da produção de conhecimento científico dentro de um processo de emancipação social. Ainda o cito:

> dito isso, a práxis decolonial transformadora tem como fundamento o estabelecimento de intervenções fundamentadas na realidade, de maneira a enfrentar os efeitos de colonialidade do ser, do saber, do poder e da mãe natureza. A decolonialidade do saber encontra terra fértil no movimento dialógico que orienta a Formação Cidadã Decolonial Crítica, uma vez que os saberes de todos são considerados no processo de emancipação social e, mais do que isso, a autoria do conhecimento científico moderno é contestada, reconhecendo as contribuições dos povos africanos para a ciência e para a tecnologia. Ademais, mesmo os conhecimentos produzidos pelo e no Norte Global podem ser articulados no processo de emancipação, desde que em perspectiva contra-hegemônica[450].

A lição que fica desta breve análise do campo das relações étnico-raciais no ensino de química é a importância de afirmar fundamentos teóricos, epistemológicos e políticos que se alinhem com a prática histórico-concreta dos movimentos sociais e do proletariado negro com o intuito de fazer valer os seus interesses. Não podemos, portanto, nos eivar do cuidado de analisar as teorias que fazemos uso e seus vínculos na estrutura racista de classes. Essa necessidade é mister se quisermos desenvolver uma teoria pedagógica e um ensino aliado aos nossos.

449 RODRIGUES, 2022, p. 138.

450 *Ibid.*, p .139.

CAPÍTULO 5

A arma da teoria

princípios pedagógicos anticoloniais para ensinar química

Um pequeno prólogo

> O objetivo fundamental da reeducação, ou simplesmente, da educação, do professor não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação[1].

O nosso trabalho começa aqui.

O interesse, desde o início, era o de oferecer instrumentos teóricos para docentes de química darem sua contribuição à luta anticolonial. Para isso, precisei ir à história da educação da população negra, além de averiguar os limites e possibilidades das produções teóricas no campo da educação e do ensino de ciências sobre as relações étnico-raciais. A partir dessas informações, os instrumentos teóricos que formularei são *princípios pedagógicos anticoloniais*.

Mas o que são mesmo esses tais princípios pedagógicos? Lições do método marxista para nós do ensino de química

Os princípios são uma síntese total. Isso significa que são um resultado de análise que procuram expressar idealmente uma totalidade. Totalidade significa uma unidade de diferentes elementos articulados contraditoriamente entre si. Uma totalidade existe na realidade e pode ser compreendida. Uma das formas de compreensão é traduzi-la na forma de um enunciado que dê conta da generalidade da totalidade: uma categoria.

Vamos de exemplo.

Na cosmogonia dos nahuas, povos que habitavam parte da região que hoje corresponde ao México, há a lenda do deus Xólotl, que era irmão gêmeo do

1 PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 25.

deus Quetzalcóatl. Na era do quinto sol, os deuses perceberam que o sol e a lua pararam de girar. Para que pudéssemos sobreviver, os deuses deviam se sacrificar e os astros voltariam a se mover. Até aí tudo bem, os deuses aceitaram a sua tragédia, menos Xólotl, que fugiu. E, para se esconder, Xólotl se transfigurava em várias coisas: entre elas, uma cana[2], uma piteira[3] e, por último, um *axolotl* (axolote ou salamandra mexicana, em português). O sol e a lua seguem se movimentando, até então, não é mesmo? Foi porque Ehécatl, deus do vento, encontrou Xólotl e o matou para a humanidade sobreviver[4].

Da língua dos nahuas (o náhuatl), a tradução de *axolotl* é "peixe que não conheço". Muito provavelmente, os nahuas assim o classificaram porque vivia ao mesmo tempo em regiões lacustres, sobretudo em Xochimilco, na Cidade do México, como outros peixes, apesar de guardar características que os diferiam dos peixes. Uma delas, por exemplo, é ter patinhas fofíssimas que o permitem andar na terra. Cientistas da biologia, diante disso, e do fato de que axolotes têm brânquias e pulmões para respirar fora d'água, não o caracterizaram como peixe, mas como anfíbio. Para quem não conhece, é o bicho mais fofo do mundo. Tão fofo que virou Pokémon[5].

Tanto "peixe" quanto "anfíbio" representam classes de animais que existem na natureza. Ambos contam com sistemas de respiração, mas apenas um deles possui aquele que permite respirar tanto embaixo d'água quanto fora. Ambos possuem um sistema motor para se movimentar debaixo d'água, mas apenas o sistema motor de um deles possibilita caminhar sobre superfícies rochosas. Tanto "peixe" quanto "anfíbio" são categorias que carregam em si um conjunto de características que, articuladas, expressam e explicam – ainda que parcialmente – a existência de conjuntos distintos de animais com características muito próprias, como o Axolote ou o Nemo.

Porém, mesmo que a classe *Amphibia* sirva para unir vários animais com características como as do axolote fofíssimo, dentro dessa categoria existem animais que ainda se diferem especificamente um do outro. Note que o axolote tem uma caudinha, mas existem anfíbios, como uma das rãs mais venenosa

2 Planta com duas varas. Em náhuatl, chama-se *xólotl*.

3 Planta originária do México. Em náhuatl, chama-se *mexólotl*.

4 Muito obrigado ao meu amigo Ricardo Jaziel Jiménez por me contar a lenda que sua abuelita lhe contou.

5 O POKÉMON em questão se chama *Wooper*. [*S. l.*, 20--]. Disponível em: https://www.pokemon.com/us/pokedex/wooper. Acesso em: 23 jan. 2023.

do mundo[6], que não têm cauda. Aliás, tem anfíbio que nem tem pata (a cobra cega, por exemplo). Todos os três tipos de animais são anfíbios, mas carregam diferenças concretas entre si, recebendo novas classificações – que não anulam a de anfíbio, mas a especificam, negando a hipótese de que esses animais são 100,0% iguais. Os anfíbios com cauda são urodelos, os sem cauda são os anuros e os sem patinha são os apodos.

A gente pode ir mais a fundo nessa biologia zoológica aí, mas esse não é o ponto. A categoria "anfíbio", portanto, sintetiza uma totalidade que existe na realidade, com elementos contraditórios entre si e, assim, permite-nos explicar, por exemplo, algumas características e comportamentos de alguns grupos de animais. Ao mesmo tempo que as categorias "urodela", "anura" e "apoda" especificam a categoria *Amphibia*, também expressam, em si, uma totalidade ainda mais concreta na relação com a categoria *Amphibia*. Isso porque não definimos uma totalidade apenas pelas características mais próximas, mas valorizando as relações de negação e afirmação que seus elementos estabelecem entre si.

> [...] o sentido de universal no método materialista dialético não se confunde com as *características comuns* a todos os objetos ou fenômenos (Ilyenkov, 1975). Isso porque características (comuns) encontram-se no plano do fenótipo (aspecto exterior), enquanto *terraços essenciais* pertencem ao plano do genótipo (aspecto interior). Muitas vezes dois objetos que compartilham a mesma característica [como os peixes e anfíbios] não constituem expressões de uma mesma universalidade, ou ainda, dois fenômenos que parecem muito diferentes por suas características fenomênicas estão conectados a um mesmo todo [como urodelos, anuros e apodos]. [...] Por isso, não se deve buscar o universal nas meras similaridades entre um e outro fenômeno; perspectiva sob a qual, por exemplo, a baleia [ou um axolote] seria considerada um peixe. Trata-se, pois, de compreender quais [e por que motivo] são os objetos conectados a uma mesma universalidade[7].

O princípio, enquanto categoria orientativa, precisa ser explicativo e explicar muita coisa. Assim, precisa ser generalista também. O princípio mostrará os

6 Anfíbios da espécie *Phyllobates terribilis* são coloridos e chamativos, mas considerados extremamente letais por conta de seu veneno. Tipo a personagem Gabi do filme *Rio 2*.

7 PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético-para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. p. 365. DOI: 10.1590/1807-03102015v27n2p362. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 out. 2022.

nexos contraditórios entre os elementos que o constituem para permitir uma apropriação mais sintética da realidade por ele representada e essa apropriação pode orientar intervenções a partir de quem se apropria dele. Por isso que chamei de síntese total. Kosik que me ajudou a entender isso, porque, segundo ele, "todo agir é 'unilateral', já que visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação, desprezando outros, temporariamente"[8].

O agir orientado pelo princípio *pedagógico* tem como fim permitir ao professor(a) realizar na melhor das condições o seu trabalho. Nessa ação unilateral, como fala Kosik, o professor isola momentos da realidade, num processo de análise, deixando outros de lado momentaneamente, para agir sobre eles. Para assim o fazer, o princípio deve carregar em si múltiplos elementos, múltiplas determinações. Isso significa que ele deve ser um textão? Não. Contraditoriamente, significa que ele precisa ser relativamente abstrato e, na sua abstratividade, ser concretamente total. Ele precisa ser abstrato por causa da amplitude, da diversidade de características que o processo educativo, que se dá na prática social, expressa. Cada uma delas, por sua vez, carregam uma generalidade do processo educativo ou, ainda, da prática social. Nesse sentido, não dá para abarcar isso tudo sendo absolutamente singular, mas relativamente abstrato, geral. Pasqualini e Martins explicam:

> assim, podemos perceber que captar a essência da realidade natural e social implica abstrair momentaneamente – ou suspender – as formas fenomênicas e decodificar as leis explicativas que regem o desenvolvimento do fenômeno. Isso significa que *todo fenômeno singular contém em si determinações universais* [por isso que o princípio precisa ser geral]. A tarefa do pesquisador [professor] é desvelar com a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno: não só na queda da maçã, mas também na órbita da Lua em Torno da Terra[9].

Porém, essa generalidade expressa pelo princípio precisa ser objetivamente, concretamente total. O princípio precisa ser virtualmente uma totalidade concreta e em movimento. Munido do princípio, quando o professor estiver ante a

8 KOSIK, 2002, p. 19.

9 PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364, grifo nosso.

um problema no seu trabalho, o princípio precisa ser mutável o suficiente para se transformar ao incorporar, por mediação do professor, essa característica da realidade – o problema – que não está dada explicitamente no enunciado do princípio. E ele só o será tanto mais generalista ele for, porque isso significa que concatena, nessa generalidade que lhe é própria, uma diversidade. O princípio, portanto, precisa ser movimento relativamente – aos elementos que o compõem – abstrato. Nos termos de Kosik:

> a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes[10].

O princípio não precisa ter tudo, mas não pode ser tão estático a ponto de impedir a incorporação do que ele não dá conta ainda.

Vamos de exemplo.

Caio de Souza Silva elaborou princípios pedagógicos para ensinar representação estrutural de compostos orgânicos. Com a pesquisa, um dos princípios elaborados por Caio é que o ensino dessas representações é a unidade entre os níveis macroscópico e submicroscópico da realidade material. Isso significa dizer que, numa aula de química orgânica, por exemplo, não dá para ficar só ensinando met, et, prop, but ou, mesmo, cadeia homogênea, heterogênea, saturada e insaturada porque tudo isso só faz sentido na relação com as diferentes propriedades macroscópicas, físicas e químicas, que aquele ente químico representado pela estrutura confere. Caio diz:

> se o professor está disposto a praticar um ensino desenvolvente, é necessário que este seja dotado de significado e sentido para o aluno. É no significado das representações dos compostos que encontramos a unidade entre o pensamento e a linguagem química. Neste sentido, os símbolos que utilizamos para representar os entes submicroscópicos desprovidos de significado não se configuram como signo, de acordo com Vigotski (2009), mas apenas um conjunto de símbolos vazios. Quando defendemos o caráter mediador das representações estruturais dos compostos orgânicos, levamos em consideração o seu significado, pois é nele que as forças que carregam as propriedades e características,

10 KOSIK, 2002, p. 50.

> tanto do nível macroscópico quanto do submicroscópico, se mostram na sua forma mais simples e conservam o todo. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável das representações estruturais, o qual precisamos tomar como fundamento essencial nas nossas práticas docentes[11].

Para Caio, portanto, é na relação com o macroscópico que se realiza a compreensão profunda, concreta da realidade nos dois níveis. A representação estrutural, portanto, não estabelece uma relação linear entre macro e submicro, mas ajuda na compreensão relacional desses dois níveis da realidade material.

Suponha que eu, enquanto professor, preciso ensinar aos estudantes como um haloalcano reage em solução básica, solução ácida e solução "neutra". Essa situação específica não está dada nesse princípio de Caio. Porém, o princípio me permite entender que não dá apenas para discutir os mecanismos de substituição nucleofílica bimolecular em diferentes pH's isoladamente se esses signos só se realizam a partir de dados distintos de cinética de reação, os quais possibilitarão não só propormos diferentes representações de mudança estrutural do haloalcano em cada pH, mas até mesmo explicar por que a classificação dessa reação é de substituição bimolecular. Isso não está dado no princípio, mas ele é abstrato o suficiente para ser concreto e, ao mesmo tempo, a minha situação – ensinar reações de substituição – carrega, em si, a generalidade do princípio: a tensão entre macro e submicro. Por isso, o princípio de Caio, enquanto totalidade, se modifica ante a minha necessidade para me permitir, enquanto docente, atuar com a finalidade de reproduzir, em cada estudante, a unidade entre macro e submicro mediada pelos mecanismos de modificação estrutural do haloalcano na substituição nucleofílica bimolecular em diferentes pH's.

Isso nos dá outro encaminhamento. O princípio de Caio me ajuda a realizar o meu trabalho enquanto professor, isso porque o princípio é *pedagógico*. Isso significa que ele visa *orientar* o trabalho docente na sala de aula e não *versar* sobre o trabalho docente. O princípio ajuda o(a) professor(a) não só a dar justificativas teóricas para o seu trabalho, mas, a partir dessas justificações, põe a direção para que docentes concretizem, na prática mesmo, o trabalho de ensinar de modo qualificado. Assim, daremos contribuições a partir de uma teoria *pedagógica*. Aqui, cabe relembrar a distinção que Saviani faz de pedagogia para teoria da educação.

11 SILVA, 2021, p. 145-146.

> [...] se toda teoria pedagógica é teoria da educação nem toda teoria da educação é teoria pedagógica. Isso porque *o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem*. Há, porém teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. São, sem dúvida, teorias da educação, mas não são teorias pedagógicas[12].

Esses princípios surgem, como eu disse na introdução, da necessidade da realidade social brasileira de entender a questão racial na educação escolar e, especificamente, no ensino de química. Hoje, por exemplo, não chega a 30,0% o número de bolsistas negres no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)[13], menor ainda deve ser o número daqueles que recebem bolsa para desenvolver pesquisa nas ciências naturais. Como nos lembram nossos pares da educação em direitos humanos, o ensino de ciências negligenciou por muito tempo as questões do social por considerarem alheias ao campo das ciências naturais.

Há um conjunto de fatores para explicar a falta de acesso de pessoas negras às ciências naturais, maiores inclusive que um campo de pesquisa, mas não, o campo não está isento, especialmente considerando que já se desenvolveu pesquisas sobre o que a princesa Isabel estudava de química[14]. A decolonialidade nos ensina que a luta pela denúncia se realiza a partir da lembrança de nossa memória histórica e não é cabível relembrar nada do nosso passado escravocrata sem apontar todas as contradições e conflitos que o atravessaram.

Cabe à educação escolar, portanto, no contexto brasileiro, dar sua contribuição para a luta que vislumbre superar o racismo e o colonialismo que estruturam a estrutura social de hoje. No nosso entender, a perspectiva que dá esse tom mais concretamente é a anticolonial porque não abre mão nem de um viés revolucionário, nem de um viés anticapitalista, nem de um viés antirracista. Por isso, nossos princípios pedagógicos pretendem ser *anticoloniais*: são condicionados

12 SAVIANI, 2019b, p. 17, grifo nosso.

13 ASSIS, Carolina de. Gráfico: gênero e raça na ciência brasileira. *Gênero e Número*, [*s. l.*], 20 jun. 2018. Disponível em: https://www.generonumero.media/grafico-genero-e-raca-na-ciencia-brasileira/. Acesso em: 11 set. 2022.

14 FILGUEIRAS, Carlos Alberto Lombardi. A química na educação da Princesa Isabel. *Química Nova*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 349-355, 2004. DOI: 10.1590/S0100-40422004000200031. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/MKc9KcqfkLzLYry6Mqt83mL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 set. 2022.

pela processualidade histórica e feitos para reafirmar os interesses da classe trabalhadora negra e feminina brasileira[15]. No meu entender, em face da análise que realizei, a concepção pedagógica que mais se alinha hoje a essas demandas políticas e educacionais do proletariado brasileiro, sobretudo o negro, é a pedagogia histórico-crítica.

Ancorada na teoria que orientou diferentes revoluções no mundo, inclusive as descolonizações africanas no século XX, a pedagogia histórico-crítica tem o intuito de dar sua contribuição para superar a sociedade de classes e entende que só pode fazer isso levando em conta os anseios do proletariado na sua especificidade por uma educação de qualidade que os permita alcançar uma consciência aguda da realidade para superar, em organização, sua condição de classe. Tal qual o movimento negro, a educação escolar de qualidade é uma pauta pétrea da pedagogia histórico-crítica, o que me leva a crer que, minimamente, essa pedagogia está em sintonia com os interesses históricos da população negra.

Porém, a pedagogia histórico-crítica precisa incorporar o entendimento da raça como um modo pelo qual a classe é vivida na sociedade brasileira. Essa categoria está no cerne da formação sócio-histórica do país. Se a pedagogia é histórica, deve levar esse movimento essencial em consideração para ser, inclusive, concretamente crítica e não fazer críticas abstratas ao capitalismo brasileiro porque não levou em conta as determinações, como a raça e o racismo, que o especificam. Caso contrário, deixará de atender à classe trabalhadora porque não saberá como caracterizar ela e os seus anseios históricos, uma vez que a história da classe trabalhadora brasileira é a história diaspórica da população negro-brasileira.

Neste trabalho, apresentamos uma pequena contribuição nesse sentido. Elaboramos três princípios pedagógicos anticoloniais para orientar o trabalho pedagógico de professores e professoras de química no trato com a história e cultura africana e afro-brasileira:

15 "Já o método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas do dissenso". SAVIANI, 1999, p. 84-85; "A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado". SAVIANI, 2008, p. 54.

1. a dimensão histórico-sociológica dos sujeitos concretos do trabalho pedagógico em química;
2. a forma dupla do conteúdo de história e cultura afro-brasileira no ensino de química e o caráter reacionário da educação das relações étnico-raciais;
3. o ensino concreto de história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de química como produtor de uma concepção revolucionária de mundo.

É preciso salientar duas coisas. Um lembrete: esta parte do trabalho se funda na pedagogia histórico-crítica e, num movimento de superação por incorporação, buscarei me apropriar dos legados das teorias educacionais das relações étnico-raciais que estudei no Capítulo 4. A segunda coisa é um informe: não pretendo me delongar muito na descrição da teoria pedagógica, mas tentarei indicar leituras e dar a chave para conceitos centrais, quando necessário for, para deixar o texto mais acessível para quem ainda está se familiarizando com a pedagogia histórico-crítica. Aqui, tentei escrever com a teoria em vez de escrever sobre ela, como Carolina Picchetti ensinou[16].

A dimensão histórico-sociológica dos sujeitos concretos do trabalho pedagógico em química

O ensino se realiza no movimento de eleição de formas para ensinar um conhecimento a alguém. Dentro da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, essa particularidade do trabalho educativo escolar ficou conhecida como a tríade forma-conteúdo-destinatário.

No que tange ao sujeito destinatário do processo de ensino, por muito este foi concebido na pedagogia histórico-crítica apenas partindo das suas necessidades intelectuais, cognitivas. Algo bastante compreensível, já que essa tríade – no campo do materialismo histórico-dialético – foi desenvolvida a partir da psicologia histórico-cultural[17]. Porém, nem a psicologia histórico-cultural dissocia a formação do psiquismo nas suas dimensões cognitiva, afetiva e de personalidade

16 NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Uma Educação Física Histórico-Cultural (?): os significados das atividades da cultura corporal como uma problemática geral de pesquisa para a área. *Obutchénie*: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 339-363, 2018. DOI: 10.14393/OBv2n2a2018-3. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46485/25089. Acesso em: 2 out. 2022.

17 MARTINS, 2013.

da sociedade[18], muito menos a pedagogia histórico-crítica destaca esse indivíduo do mundo[19]. Apesar disso, falta enunciar essa particularidade do destinatário. Distintamente, teorias educacionais que se filiam à decolonialidade ou abordagens, como a educação em direitos humanos, tendem a colocar um enfoque exacerbado no sujeito destinatário, sobretudo para compreensão de como reverberam os discursos na construção psíquica do sujeito ou, no caso da educação em direitos humanos, para empoderá-los, transformando-os em sujeitos de direito.

No primeiro caso, a pedagogia histórico-crítica não só não enuncia essa dimensão do destinatário, mas, quando busca abordá-la, faz de maneira muito generalista, com maior enfoque no capitalismo, sem nem mesmo tomá-lo na sua expressão concreta: no nosso caso, a brasileira, que se manifesta numa relação de dependência com a produção dos países de centro. Outras determinações do destinatário, como gênero e raça, são pouco debatidas nessa teoria, sob a falsa polêmica de serem identitaristas. São sintomas da falta de história brasileira, de história negra-brasileira na tendência histórico-crítica e essa falta torna abstrata, carente a tentativa de dar concretude ao destinatário, portanto.

No ensino de ciências, não tem sido diferente. A cientista Izadora Pires teve dificuldades de avaliar como a pedagogia histórico-crítica tem entendido o destinatário. Os artigos investigados por Pires careciam até mesmo na descrição mais simples do alunado. Pires reforça a necessidade de dar concretude ao debate de classe, uma vez que ele, mesmo universal, precisa de mediações que melhor captem a omnilateralidade da classe trabalhadora.

> Atentamos que o entendimento do aluno como indivíduo pertencente à classe trabalhadora é uma apreensão no nível de universalidade, a qual não pode ser tomada como uma tradução integral, capaz de suprimir todas as singularidades e particularidades desses indivíduos. Logo, a

18 "[...] deve-se ressaltar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir de mediações culturais. Tal compreensão desloca o foco das dificuldades da aprendizagem do nível individual para o social, e coloca o problema da qualidade das mediações culturais presentes na vida da criança". ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia*: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. p. 423-424. DOI: 10.1590/S1414-98932013000200012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrT8XG8w3B5Xcvj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 out. 2022.

19 "Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional". SAVIANI, 2011, p. 86.

> concretude que essa teoria pedagógica enfatiza, bem como o entendimento dos destinatários como sujeitos empíricos e concretos, precisam ser deslocados para a prática pedagógica, pois é somente nessa relação que a práxis se materializa[20].

No caso da decolonialidade e na educação em direitos humanos, o sujeito ganha centralidade na teoria geral e, também, na teoria educacional. Porém, a primeira acaba por reduzir ao psiquismo e ao discurso demandas que são estruturais; já a segunda também faz um movimento de redução de demandas estruturais, porém reduzem-nas à legislação. Em ambos os casos, há um afastamento da materialidade histórica e dos contornos políticos da luta popular, os quais contribuem para extirpar o sujeito destinatário da sua concreta realidade.

A educação é uma atividade de mediação na realidade[21]. Nesse sentido, todo processo de educação se volta para a realidade e nela se finca. Isso significa dizer que o ensino e seus respectivos elementos expressarão todas as contradições que ela, a realidade, carrega ao longo da história. Essa característica tem dupla razão de ser: a primeira, mais óbvia, é pelo fato de a educação não existir isolada do mundo. Já a segunda é que a educação, na modernidade e na sua forma mais complexa (a escolar), surge como uma demanda social e, por isso, existe em função da sociedade[22]. Esses meandros sócio-históricos não atravessam apenas o destinatário, uma vez que este não é o único sujeito do processo educativo. As contradições da história também interpelam docentes, uma vez que estes(as) também vivenciam uma mesma realidade. Porém, diferentemente do alunado, o professorado terá uma visão mais sistemática dessa realidade, por conta do tempo maior de vivência e de formação frente ao corpo discente. Como nos ensinou Dermeval Saviani:

---

20 PIRES, Izadora dos Santos; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. A Tríade Conteúdo-forma-destinatário: Uma Análise das Práxis Pedagógicas do Ensino de Ciências Orientadas pela Pedagogia Histórico-crítica. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 22, p. 1-36, 2022. p. 26. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2022u873908. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35836/31209. Acesso em: 2 out. 2022.

21 SAVIANI, 1999, p. 83.

22 "Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais". SAVIANI, 2011, p. 83.

> o ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de 'síntese precária', a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. *A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social*. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, *a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam*[23].

Tanto o alunado e o professorado compartilham da mesma prática social, da mesma realidade. Não existem, portanto, realidades isoladas – "realidade do aluno", "realidade do professor", "realidade da escola" –, uma vez que a realidade é uma e a mesma para tudo e todos, mudando apenas o sujeito e as mediações que este realiza com a realidade. Mesmo compartilhando a realidade, é o(a) professor(a) quem melhor sistematiza, psiquicamente (mas não só), as determinações da prática social para mediá-las em favor do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Isso perpassa pelo conhecimento das determinações relacionadas a cada elemento do trabalho pedagógico – forma, destinatário e conteúdo –, o que significa se apropriar não só das condições sócio-históricas que forjaram e forjam os objetos de ensino[24], mas também daquelas que produziram os sujeitos concretos do trabalho educativo. Esse conhecimento permitirá aos docentes a mais concreta captação das contradições que a prática social impõe para barragem

23 SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 56-57, grifo nosso. Edição comemorativa.

24 Um ponto pacífico na pedagogia histórico-crítica.

ou desenvolvimento progressivo do trabalho pedagógico, apontando caminhos de como contribuir para resolução das referidas contradições.

Como os sujeitos do trabalho pedagógico, professora e aluna, são forjadas na mesma prática social, cada uma delas é atravessada por um número indeterminado de contradições sociais construídas antes delas mesmas existirem no decurso da história. Esse atravessamento, vinculado ao psiquismo, concretiza o sujeito destinatário e o sujeito remetente[25] do trabalho pedagógico. Não se trata de uma concepção centrada em um sujeito ou em outro sujeito. Estamos evocando uma concepção de sujeito que se centra nas contradições sociais que a história embutiu em cada indivíduo ao lhes forjar em seu cadinho.

A pessoa, então, não se encerra nas suas possibilidades psíquicas, como também não é um cristal constituído de determinantes sociais e históricos. O sujeito, seja o remetente ou o destinatário, é uma síntese entre o psiquismo e a individualidade: o primeiro polo diz respeito aos processos cognitivos, afetivos e de personalidade que movem intrapsiquicamente o indivíduo na prática social; o segundo polo carrega todas as contradições da realidade objetiva que incidem sobre o gênero humano produzidas no decurso histórico-social, não sendo uma expressão absolutamente humanizada do gênero, mas refletindo uma tensão entre humanização e desumanização, características do sistema em que essa individualidade foi forjada. Um indivíduo só o é na realidade objetiva e, por isso, o seu subjetivo psiquismo se move sob tensão da referida realidade. Assim, uma pessoa se concretiza quando é unida com o mundo e seu psiquismo se move pelas contradições de sua individualidade. Como Fanon diz, em uma análise do caso malgaxe:

> o branco, ao desembarcar em Madagascar, provocou uma ferida absoluta. As consequências dessa irrupção europeia em Madagascar não são apenas psicológicas, pois, todo o mundo já o disse, *há relações internas entre a consciência e o contexto social*[26].

Como somos seres concretos, são muitas as determinações que constroem a nossa individualidade. Enquanto algumas são acidentais, outras delas são profundas, essenciais e, por isso, carregam o movimento contraditório e relacional

25 Estou chamando docentes de remetentes do processo de transmissão-assimilação de conhecimento analogamente à conceituação histórico-cultural de estudantes enquanto destinatários deste mesmo processo.

26 FANON, 2008, p. 93, grifo nosso.

das leis que determinam a nossa existência como ela tem sido no tempo[27], além de apontarem caminhos possíveis de superação com o intuito de construir uma nova individualidade. Nesse sentido, parece lícito afirmar que é a história coletiva do indivíduo que fornecerá as pistas essenciais de como compreender o desenvolvimento histórico-social da sua individualidade.

Dentro do que pudemos fazer nesta pesquisa, a nossa análise histórica já tinha como premissa entender as dinâmicas das relações raciais no Brasil no escravismo e no capitalismo, uma vez que elas dão o tom da formação social do país. Essa premissa já foi explorada por outras pessoas e, aqui, pós-análise, posso dizer que temos concordância com ela. Não há como pensar o Brasil e sua formação histórico-social sem pensar em raça e racismo. No nosso entender, de um jeito relacional, essa análise só se torna mais real quando é feita em articulação à base material, qual seja, o sistema produtivo e suas dinâmicas políticas matizadas pelas classes fundamentais de tal sistema nas condições impostas pelo período histórico e o território em análise. Por outro lado, reduzir a análise histórico-social da formação brasileira ao sistema produtivo é extirpar os determinantes que universalizam e unificam, com mediações, a vivência das camadas populares e proletárias no Brasil, principalmente, inclusive, no que diz respeito às dinâmicas de exploração e superexploração no sistema produtivo.

Nesse sentido, só podemos concordar, uma vez mais, com a professora Tereza Cristina Santos Martins, quem já havia alertado ser um erro metodológico desvencilhar capitalismo e racismo na análise do Brasil, uma vez que isso cinde

27 "A essência está intrinsicamente ligada ao conteúdo. Na verdade, é o conteúdo, mas não o conteúdo completo, mas a parte principal, básica dele. A essência está relacionada a todas as categorias: à qualidade, por exemplo. Porém, a qualidade não exaure a essência. Ela expressa apenas um de seus aspectos. Para revelar a essência, é necessário descobrir a medida ou a proporção, a unidade de qualidade e quantidade. O caminho para a essência está nas categorias de causa e lei. Essência é uma categoria integra, a qual abraça estrutura, parte e todo, individual, particular e geral, conteúdo e qualidade, proporção, contradição, causalidade e lei; também pode ser entendida como uma conexão entre as leis da existência e do funcionamento de um objeto. Enquanto a base fundamental da existência de um objeto, a essência se manifesta completa ou parcialmente na forma de mera aparência – como um fenômeno". SPIRKIN, Alexander. *Dialectical materialism*. URSS: Progress Publishers, 1983. p. 106-107, tradução nossa. Original: "essence is closely related to content. In fact, it is content, but not the whole content, only the main, basic part of it. Essence is related to all categories, to quality, for example. But quality does not exhaust essence. It expresses only one of its aspects. To reveal essence one must discover measure or proportion, the unity of quality and quantity. The path to essence lies through the categories of cause and law. Essence is an integral category, which embraces structure, part and whole, individual, particular and general, content and quality, proportion, contradiction, causality and law; it may also be regarded as an interweaving of the laws of the existence and functioning of an object. As the fundamental basis of the existence of an object essence manifests itself fully or partially, in the form of mere appearance-as a phenomenon".

elementos que, materialmente, estão envencilhados na realidade objetiva[28]. A professora arremata:

> a análise do racismo, ao longo dos processos que conformaram a constituição e o desenvolvimento do mercado de trabalho brasileiro – no âmbito do 'capitalismo retardatário' –, não deixa dúvida de que o racismo, ao se articular às determinações da sociabilidade do capital, traz em si determinações contundentes, com consequências incisivas na vida da classe trabalhadora negra[29].

A história da classe trabalhadora brasileira e de seus filhos, filhas e filhes é marcada pelo racismo na sua forma capitalista e na sua forma escravista. Longe de ser apenas uma mera discriminação, o racismo teve e tem impactos objetivos, materiais na vida da gente e, como já discutido, influenciou de maneira contundente a relação da população brasileira, sobretudo negra, com a escolarização. Assim, esses elementos que nos formaram na história – o racismo, o capitalismo e o escravismo – compõem a tônica do que chamaremos de "dimensão histórico-sociológica dos sujeitos concretos do trabalho pedagógico". Ainda com base na nossa análise, esses elementos não parecem ser os únicos – a nação brasileira é, também, fruto do estupro de mulheres negras e indígenas, as quais, hoje, integram a camada mais superexplorada da classe trabalhadora[30]. Assim, o machismo parece também ser um desses elementos. Porém, este trabalho carece dessa dimensão uma vez que, em face do objetivo de pesquisa, ele foi pensado para investigar as relações étnico-raciais no ensino de química e, assim, se dedicou mais extensivamente a começar a realizar uma análise concreta do proletariado brasileiro, levando em conta o vínculo entre raça e classe.

A história de exploração dos nossos ancestrais, articulada pelo racismo colonial e pelo racismo capitalista, são o estofo da nossa história hoje no capitalismo dependente. Ela determinará o conteúdo das relações sociais que nos interpelarão, inclusive a educação escolar. Assim sendo, a dimensão histórico-sociológica dos sujeitos concretos do trabalho pedagógico o funciona como

28 MARTINS, 2018.

29 MARTINS, Tereza Cristina Santos. Determinações do racismo no mercado de trabalho: implicações na "questão social" brasileira. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 14, n. 28, p. 113-132, jul./dez. 2014. p. 121.

30 GONZALEZ, 2019; PABLITO, Marcello. Pele negra e rosto de mulher: terceirização, mulheres negras e luta de classes. *In*: PARKS, Letícia; ASSIS, Odete; CACAU, Carolina (org.). *Mulheres negras e marxismo*. São Paulo: Associação Operário Olavo Hanssen, 2021. p. 87-110.

orientadora de docentes no seu trato com o destinatário, pensando em quem é o destinatário e quem ele, ela, elu poderá ser[31].

Durante muito tempo, a maior parte da população brasileira não tinha acesso a conhecimentos mais sofisticados que aqueles minimamente relacionados com o seu trabalho. A parte – minoritária – que tinha acesso a esses conhecimentos era pela via do estudo na Metrópole ou por tutoria (como era o caso da princesa Isabel e sua irmã Leopoldina). Quase quatro séculos, portanto, marcam o tempo histórico durante o qual a população brasileira, sobretudo negra, foi barrada pela classe senhorial de acessar o conhecimento escolar. É apenas com a necessidade de ensinar à população – majoritariamente composta de pessoas ex-escravizadas –, os meandros da nova sociedade pós-abolição, que se considerará a educação escolar enquanto uma demanda pública no Brasil.

Atrelada ao histórico de desumanidade infligida pela classe senhorial, essa estrutura sistêmica de barragem da população negra às instâncias de sociabilidade – desde o trabalho assalariado à educação escolar – se reproduzirá no proletariado brasileiro e negro no capitalismo dependente (pós-abolição). Essa estrutura capitalista racista ditará quem é contratado como assalariado e quem deverá continuar vivendo do ganho; indicará quem pode cultuar uma religião e quem não pode; autorizará quem entra e quem não entra na escola.

A base histórico-social, por ser material, concretiza e torna viva a educação escolar porque dela surgirão suas contradições. Nesse sentido, não dá para dar enfoque exclusivo à produção negra de conhecimento e esquecer, como fez a decolonialidade, que as pessoas racializadas, potenciais produtores de muito mais conhecimento ainda, estão sendo tão barradas quanto às suas produções dos espaços de educação formal. Também não podemos deixar a história e a crítica da produção de conhecimento de escanteio, furtando-nos, em um silêncio colonial, de evidenciar as contradições racistas e burguesas envolvendo a ciência, sob a justificativa de um alinhamento ao multiculturalismo ou mesmo um identitarismo, como já fizemos na pedagogia histórico-crítica. E não podemos partir de um indivíduo abstrato, sem sociedade e sem história, para atrelar a ele, ela, elu toda e qualquer potencialidade de ser, como fez o campo da educação em direitos humanos.

Por mais que a educação escolar tenha como mote a produção de humanidade em cada estudante, ela realiza esse processo em um movimento contraditório,

31 "O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente". SAVIANI, 1984, p. 2.

uma vez que, inserida em um sistema desumanizante, também reproduzirá a desumanização de cada estudante em alguma medida. Esse acúmulo de desumanização no escravismo e de um sistemático e acentuado apartamento das oportunidades de humanização no capitalismo dependente são as características embutidas no proletariado brasileiro, sobretudo negro, pela classe dominante branca. São essas as determinações que atravessam, portanto, tanto estudantes quanto professores da classe trabalhadora negro-brasileira. Elas não são as únicas, mas seguramente traduzem o processo histórico que concretiza muitos estudantes no nosso país. É tomando posse desses elementos histórico-sociológicos que nós, docentes, podemos melhor pensar as possibilidades e as limitações do trabalho pedagógico realizado em uma sociedade capitalista e racista.

Vamos de exemplo.

Para a classe dominante, o trabalhador precisa acessar o conhecimento que é necessário para reafirmar sua condição precária de classe. No caso do trabalhador negro (ou mesmo de seus filhos), essa contradição se assevera porque ele é o bode expiatório para precarizar ainda mais a situação da classe como um todo. O burguês branco usa do racismo para explorar o trabalhador negro por muito pouco dinheiro, aumentando o seu capital. Uma vez que, majoritariamente, a classe trabalhadora brasileira não é branca, o burguês branco estende essa precarização da vida para o conjunto da classe – incluindo brancos e não brancos.

Com a maior incidência de pessoas negras nos trabalhos mais mal pagos, em função do racismo articulado pelo branco burguês para acentuar a exploração da classe trabalhadora, a necessidade de sobrevivência gritará e o trabalhado negro precisará aumentar a sua jornada de trabalho – seja com outro emprego formal ou pela via da informalidade. Isso reduz o tempo disponível para acessar espaços formativos, limitando o acesso da pessoa negra ao conhecimento necessário ao(s) trabalho(s) que executa.

O sistema capitalista racista, portanto, barra, entre várias, uma possibilidade de humanização da classe trabalhadora: a educação escolar. As pessoas negras, que perderam por quase quatro séculos a sua humanidade, vivem no capitalismo uma operacionalização, pelo racismo, dessa desumanização colonial, uma vez que essa barragem à educação, por exemplo, se superexpressa nas suas vidas no decurso da história do Brasil.

Não surpreendentemente, muitas crianças e adolescentes revivem a história de seus pais e mães. Acabam tendo que suspender a possibilidade de estudar para ajudar a compensar a renda da família. Quando acessam a escola, muito frequentemente acabam o fazendo numa rotina dupla – tendo que trabalhar no turno

oposto ao da escola, o que limita o tempo de fazer dever de casa. Assim, tomar em conta a dimensão histórico-sociológica do alunado nos permite, enquanto professores e professoras, melhor captar as suas condições objetivas para tornar nosso planejamento mais real, uma vez que tentará estar alinhado a contornar os becos sem saída impostos pela realidade objetiva. Como nos orienta muito corretamente Sueli Carneiro:

> posto que a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas, o controle e distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica. Acreditamos que essa maneira de administração das oportunidades educacionais permitiu a um só tempo a promoção da exclusão racial dos negros e a promoção social dos brancos das classes subalternas, consolidando, ao longo do tempo, o embranquecimento do poder e da renda e a despolitização da problemática racial, impedindo, ao mesmo tempo, que essa evoluísse para um conflito aberto[32].

A dimensão histórico-sociológica dos sujeitos do trabalho educativo informa os limites históricos e sociais impostos ao sujeito tanto no que se refere à relação deste com o espaço escolar, como em termos de seu conhecimento da realidade e as possibilidades que existem de apropriação dele. Enquanto princípio pedagógico anticolonial, essa dimensão busca orientar docentes a articular seu planejamento no seio da realidade objetiva, tomando o modo como as contradições histórico-sociais se expressam no espaço escolar, no indivíduo pobre não branco, afastando-lhes do espaço escolar. A pessoa negra na escola, por exemplo, é colocada sob suspeita porque não era para ela estar ali. A professora Nilma Lino Gomes faz esse debate para pensar como a pessoa negra estudante é tensionada dentro da escola:

> quantas vezes não ouvimos frases como 'o negro fede'; 'o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo'; 'o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer'; 'aquele é um negro escovadinho'; 'por que você não penteia esse cabelo pixaim'; 'esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes'? Quantas vezes essas frases não são repetidas pelos próprios docentes, dentro de sala de aula, nas conversas informais

32 CARNEIRO, 2005, p. 114.

> e nos conselhos de classe? Quantas vezes essas frases não são emitidas nos corredores das faculdades de educação e nas universidades?[33]

A criança negra traquina vai levar suspensão, o adolescente que não faz a atividade de química vai ser expulso da sala e o professor não vai ensinar estequiometria na sala porque "eles não querem nada mesmo". Todas essas são expressões singulares de um movimento de destituição das pessoas negras da possibilidade de humanização pela via da escola. A todo o momento, o racismo vai ser articulado na escola para enxotar essas pessoas negras da escola para fora, contribuindo para estruturar o fenômeno multidimensional da evasão escolar: eles nos afastam ora atacando nosso psiquismo nas suas dimensões pessoal, cognitiva e afetiva, ora sucateando a base material de reprodução da nossa vida. Sueli Carneiro, com a palavra:

> penso que os índices de evasão, por exemplo, refletem, sim, formas de exclusão/expulsão. Eles demonstram a dificuldade de ajustamento de parte dos estudantes negros àquelas normas que, em relação à sua racialidade, estão postas na escola. São, por exemplo, as que passam pelas suspeitas veladas ou explícitas em relação à sua educabilidade, à subordinação racial que se refletem nos instrumentos didáticos e conformam a sua identidade no espaço escolar, às humilhações raciais que são parte da sociabilidade nesses espaços e que professores reagem, freqüentemente, com impotência ou indiferença para conter, como, por exemplo, as situações suficientemente descritas em estudo de Eliane Cavalleiro (2000) já citado anteriormente, marcadas, pelo menos, pela falta de incentivo e acolhimento. O abandono, ou o desempenho negativo no ambiente escolar, poderia estar a refletir a condição de 'incorrigíveis', de parte do alunado negro, no sentido de não dispor de recursos, em particular emocionais, para conformarem-se aos processos de fixação/sujeição presentes na escola[34].

É preciso que o trabalho docente se realize de forma a garantir a humanização de todes estudantes sem perder de vista os limites impostos por sua realização em uma sociedade racista de classes. Apropriar-se das condições sócio-históricas

33 GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. p. 173-174. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 out. 2022.

34 CARNEIRO, 2005, p. 279.

dentro das quais as individualidades – de docentes e de discentes – foram forjadas é um começo para que docentes fortaleçam essa intencionalidade no trabalho pedagógico. Saber sua própria história, que também é a de seus estudantes, pode ser uma arma política para docentes reconhecerem que podem reproduzir esses movimentos de afastamento de alunes negres de espaços de humanização como a escola e, num movimento anticolonial, neguem a negação histórica da população negra e pobre à apropriação de conhecimento sistematizado na escola.

A dimensão histórico-sociológica, assente em uma história de viés negro e proletário, é um princípio pedagógico anticolonial porque, quando apropriada por docentes, arma-lhes politicamente para que possam melhor servir ao povo pela educação escolar. Ela objetiva ajudar docentes a visualizarem as barreiras impostas pelas contradições histórico-concretas e, nos mesmos limites (histórico-concretos), fornece caminhos que docentes podem trilhar para derrubá-las.

No doutorado, a professora Nilma pesquisou um pouco sobre a construção da identidade de pessoas negras que frequentam salões étnicos e a relação com a educação escolar. Em um artigo no qual descreve a pesquisa, há turnos de fala em que as pessoas participantes da pesquisa tinham vontade de sair da escola por conta de ataques racistas à própria imagem. Vou reproduzir partes destes turnos de fala aqui para conversarmos sobre:

> eu parti o cabelo de lado, coloquei um passadorzinho com umas pedrinhas de *strass*. O pessoal olhou, lógico que iam reparar, eu tinha o cabelo de trancinha e eles falaram assim: 'Nossa, você está diferente hoje, arrumou o cabelo!'. E um menino falou: 'Ficou mais feia ainda'. *Aquilo foi a morte, depois que ele falou aquilo, nem pra aula eu queria ir mais. Não queria ir pra aula*[35].

> Teve uma época, isso foi na quarta série, eu estudei... quando eu fiz 12 anos, eu estudei no Bernardo Monteiro. Eu era a única negra lá da sala. No Bernardo Monteiro, na parte da manhã, na época, era classe média alta. Mas, na realidade, eu não me lembro se eu era a única negra da sala, eu sei que meu cabelo era batidinho e os meninos me chamavam de Paulo Isidoro. Ah! Eu odiava! Ele era um jogador de futebol, nossa, era tanta coisa! Tinha uma turminha de rapazes, então, a gente estava começando a se interessar por rapazes. Mas assim, eu jamais ia me interessar por alguém, porque eu jamais ia imaginar que alguém ia se interessar por mim. E tinha as meninas da sala que jogavam piadinhas,

35 GOMES, 2003, p. 177, grifo nosso.

> entendeu? *Tanto que eu tive que sair do colégio porque meu rendimento era péssimo. Eu não conversava com ninguém... eu odiava responder presente durante a chamada, ir à lousa... nem pensar!*[36]

Tendo em mente os meandros histórico-sociais da formação da classe trabalhadora negra brasileira, não é difícil ver que esses trechos revelam como a ideologia racista, ao atuar pela via dos valores, suscita impactos afetivos que podem impedir a realização das ações mais básicas – ir para a escola – para começar minimamente o possível desenvolvimento da sua cognição. Para uma ação se realizar com a finalidade de uma atividade, é preciso motivo (motivação), o qual também carrega vínculos com o modo como o mundo nos afeta. O motivo, portanto, não é absolutamente interno, mas se consolida intrapsiquicamente na relação que o indivíduo estabelece com a sociedade e as pessoas. Ele, o motivo, não está isento das contradições da história coletiva desse ser social. Em toda teoria pedagógica, quando se precisou falar de sujeito, sobretudo do destinatário, recorreu-se a uma teoria psicológica. Nesse sentido, aqui estou lançando mão da psicologia histórico-cultural, sobretudo da relação entre atividades, ações e motivação. Não teremos tempo para prosear sobre, mas estou me apoiando em Messeder Neto e Moradillo, segundo os quais

> educar, portanto, consiste numa combinação entre motivos eficazes e realmente compreensíveis, de modo que seja atribuído maior significado ao resultado bem-sucedido de uma atividade que contém o motivo compreensível, de tal forma que ele se torne realmente eficaz (Leontiev, 2012). Essa não é uma tarefa simples, pois a mudança de motivos não é algo rápido e trivial, mas que depende das condições sociais materiais e psíquicas do indivíduo, postas ao longo da sua existência, e das suas vivências escolares e fora da escola. *É no âmbito histórico-social que esses motivos compreensíveis são reforçados ou esvaziados de significado, de modo que podem, ou não, se tornarem motivos eficazes*[37].

Um processo de negação histórica é reiterado nas falas racistas indicadas em ambos os turnos, e essa força histórica mobiliza, motiva a estudante a sair de um espaço que a anula, mas tal saída seguirá reiterando a anulação da estudante uma

36 GOMES, 2003, p. 176, grifo nosso.

37 MESSEDER NETO, Hélio da Silva; MORADILLO, Edilson Fortuna de. O lúdico no ensino de química: considerações a partir da psicologia histórico-cultural. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 360-368, nov. 2016. p. 363, grifo nosso. Você pode encontrar a distinção entre motivos compreensíveis e motivos eficazes no artigo.

vez que contribui para empurrá-la para fora do espaço escolar. A necessidade[38] deixa de ser uma carência de conhecimento, vinculada à atividade de estudo, para dar lugar a uma carência de sua pessoalidade, a qual está fortemente ligada à atividade-guia. Essa última necessidade mobiliza uma série de processos psicológicos complexos ancorados em uma base histórico-social que reiterou, por muito tempo, essa carência de si mesmo, sobretudo materialmente. Pessoas negras perderam a posse de sua humanidade: negaram-nos e negaram-nos a nós mesmos e, apesar de hoje termos recuperado a posse do nosso corpo, seguem utilizando de mecanismos requalificados para nos desumanizar. Portanto, brigam dentro de nós a necessidade coletiva de ser e a coerção singularmente burguesa para não ser e ela pode motivar, consciente ou não, a negação de nós mesmos na tentativa de negar a negação de nós mesmos pelo outro. Em concordância, eis uma análise fanoniana materialista do psiquismo:

> em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, 'que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, repugnantemente fornecedor de cana macia e de algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo'. Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade[39].

Talvez, para a estudante que narrou os turnos de fala colhidos pela professora Nilma, era preciso não sofrer mais esta negação de si, mesmo que, para isso, seja preciso se afastar até sair deste lugar onde me negam e ninguém faz nada. Aqui, estamos reconhecendo, com um referente empírico, o impacto material de uma ideologia a nível singular: é fácil ver que o racismo, ao ser infligido a nível singularmente pessoal, pode limar as potencialidades pedagógicas de vir a ser de uma estudante, sobretudo na apropriação sistemática da realidade.

38 "A atividade é um processo que se dá na relação homem com o mundo e que visa satisfazer uma necessidade especial (LEONTIEV, 2012a). Necessidades essas que não são necessariamente biológicas. O estudo é uma necessidade social e se dá na relação homem-mundo, e, por isso, quando realizado pelo sujeito de modo consciente, é uma atividade". MESSEDER NETO, Hélio da Silva. *O lúdico no ensino de química na perspectiva histórico-cultural*: além do espetáculo, além da aparência. Curitiba: Prismas, 2016. p. 124.

39 FANON, 2008, p. 94. As aspas são Fanon citando um trecho da obra poética *Cahier d'un retour au pays natal*, do poeta da Negritude, Aimé Césaire.

Se tomamos em conta a dimensão histórico-sociológica dos sujeitos do trabalho pedagógico, entenderemos que a escola, enquanto ente da prática social, também está atravessada pelas suas contradições, mas isso é de modo relacional e, portanto, não nos isenta, enquanto docentes, de mostrar caminhos para resolver tais contradições e superá-las de modo a dirimir sua atuação na forma de barreira dos processos de ensino e aprendizagem escolares.

A dimensão histórico-sociológica nos ajuda a perceber as ideologias branco-burguesas de inferioridade que atravessam a constituição racista dessa menina. Enquanto mecanismos de barragem social, essas ideologias influenciam o conjunto da sociedade, produzindo ausências, como a que se deu pelo afastamento dessa estudante. Em posse da história coletiva que atravessara essa estudante, em posse da dimensão histórico-sociológica que atravessa a estudante, docentes podem não só reconhecer a ideologia racista de inferioridade, mas trabalhar para superá-la, ajudando a estudante a constituir motivos mais fortes para reconhecer em si potência, como nós, pela via de movimentos sociais coletivos, intentamos.

Aliás, "o olhar que devemos lançar sobre nossos alunos na sala de aula é sempre um olhar de potência"[40]. Esse olhar é para estudantes que, enquanto seres concretos, carregam uma infinitude de possibilidades, mas também para professores e professoras e também para esses mesmos sujeitos em condições mais humanas de vida em sociedade, superadas as contradições estruturais de opressão e exploração que nos movem no mundo hoje. Esse olhar de potência permite ver, a partir da realidade que se mostra a nós, uma nova realidade: uma nova estudante, uma nova docente, uma nova relação entre ensino e aprendizagem e, mais ainda no horizonte, um novo mundo. Sem enxergar o mundo – na relação entre coletivo humano e sociedade –, não dá para pensar quais as melhores condições em que possibilidades concretas de vir a ser das pessoas e da sociedade se estabelecem[41] – concretas porque partem do ser real, das suas condições histórico-sociais e daquelas que são mais imediatas, mas também têm vínculos com as primeiras –, o que torna mais difícil trabalhar pedagogicamente

40 MESSEDER NETO, Hélio da Silva. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para ludicidade e experimentação no ensino de química:* além do espetáculo, além da aparência. 2015. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. p. 96. Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/teseheliomesseder_cadastrada_no_sucupira.pdf. Acesso em: 3 out. 2022.

41 "Se qualquer possibilidade só se transforma em realidade quando existem condições determinadas, podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade". CHEPTULIN, 1982, p. 340.

porque não sabemos para onde direcionar nossa energia no trabalho; perdemos intencionalidade[42].

A dimensão histórico-sociológica expõe as raízes do sujeito no mundo social e natural, concretizando-o enquanto resultado da história contraditória da humanidade que o cotejou[43]. Ao tomar em conta a dimensão histórico-sociológica de estudantes, nós, professores e professoras, ganhamos o poder de suspender parte dos essencialismos a respeito do sujeito, desnaturalizando o seu modo de existir no mundo e, por consequência, na escola, uma vez que temos mais clareza dos condicionantes, das contradições históricas que movem esse indivíduo na direção ou não da sua humanização. É, portanto, princípio pedagógico porque orienta docentes no movimento real, histórico-concreto do destinatário para si – do destinatário que é síntese de sujeitos coletivos que o antecederam, mas que também apontam um novo destinatário a partir dos seus interesses históricos de classe racializada. O sonho mais louco de seus ancestrais.

Para se humanizar, o sujeito precisa se apropriar do que foi produzido pela via do trabalho em função das necessidades históricas da humanidade de perpetuação[44]. Na escola, esse processo precisa se realizar pelo oferecimento de todo conhecimento que suscitou do processo histórico de trabalho – histórico, no sentido de ser uma necessidade atemporal e coletiva. É nesse sentido, portanto, que precisamos ensinar eletroquímica – uma vez que, historicamente, *toda* a humanidade se beneficia, se beneficiaria e se beneficiará dos processos de armazenamento de energia em materiais e sua conversão nas reações redox, por exemplo. Mas não há uma necessidade histórica coletiva para se ensinar a investir, já que é um benefício exclusivo para a perpetuação de uma estrutura

42 "[...] o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional". SAVIANI, 1984, p. 1.

43 "Sendo a formação do indivíduo uma parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental não é entre o organismo singular e a espécie, mas entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano. A singularidade de cada ser humano não é um dado biológico, mas resultado de um processo social, concreto e histórico e não pode ser explicada por meio das relações entre o espécime e a espécie e entre o organismo e o meio". DUARTE, Newton. *A individualidade para si*: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 104.

44 "Trata-se, nesse processo, de uma dialética da singularidade e da sua generalização nas objetivações da atividade dos indivíduos, antes de tudo, no trabalho. Todo produto do trabalho nasce da atuação de indivíduos, porém, sua essência se fundamenta em necessidades objetivas de natureza material e social. Se o produto não é alcançado de acordo com essas necessidades objetivas, perde-se todo o processo de trabalho e, no sentido estrito, não se pode considerar a coisa ou o resultado como um produto do trabalho, ainda que o seja do ponto de vista subjetivo". LUKÁCS, 1965, p. 249 *apud* DUARTE, 2013, p. 113.

que desumaniza o conjunto da humanidade (o capital) e seus algozes desumanizadores (a classe burguesa), restringindo-se, portanto, à perpetuação de um momento histórico singular e de um grupo seleto de indivíduos não representativos da humanidade no seu conjunto. A eletroquímica nos torna mais humanos do que o investimento. É por isso que Newton Duarte afirmará que

> o processo de formação do indivíduo para si [a humanização] envolve um conjunto complexo de fatores, sendo um deles a apropriação das objetivações genéricas para si. Cabe ao trabalho educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano e a relação objetivação-apropriação nos campos da ciência, da arte e da filosofia, ou seja, das objetivações genéricas para si. *Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados*[45].

Essa defesa do ensino dos conteúdos científicos não é apenas lógica, mas histórico-social e quem informa isso são as raízes dos sujeitos destinatários do ensino. É a história permeada por mecanismos de barragem e cerceamento do proletariado, sobretudo das pessoas negras, bem como por suas lutas anticoloniais e antirracistas sistemáticas por educação formal que expressam a necessidade social de filhes da classe trabalhadora negra brasileira pela apropriação científica da realidade em sua inteireza. A dimensão histórico-sociológica, portanto, dos sujeitos destinatários nos permite, enquanto docentes, acessar as reais, as concretas necessidades do indivíduo, dando-nos mais clareza de como propulsionar sua trajetória na direção de apropriação do gênero humano e suas objetivações gerais. Como ensina Dermeval Saviani:

> procurei explorar alguns desdobramentos dessa concepção ao evidenciar a diferença entre o aluno empírico e o aluno concreto. Mostro o aluno concreto e apresento o concreto como a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Portanto, *o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu.* Assim, também as gerações atuais não escolhem os meios e as relações de produção que herdam da geração anterior, e a sua criatividade não é absoluta, mas faz-se presente. A sua criatividade vai

45 DUARTE, 2013, p. 213, grifo nosso.

> expressar-se na forma como ela assimila essas relações e as transforma. Então, *os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram*[46].

Em função da falta de educação formal para o proletariado negro-brasileiro, já é claro que essa é uma necessidade histórica e coletiva. Ao mesmo tempo, para garantir a humanização plena, é central a superação das estruturas de opressão e exploração, o que perpassa pela tomada, pelo proletariado, da produção, bem como pela desracialização da divisão do trabalho social, sem a qual se manterá estruturada, no caso brasileiro, a sociedade de classes. É uma necessidade, portanto, da população oprimida e explorada compreender não só a história e a sociologia das relações de produção, mas também a química que as atravessa, uma vez que, por vezes, ela estrutura materialmente diversas produções de diversos valores de uso na sociedade hoje e, além disso, se vincula a contradições cuja resolução pode encaminhar para superar a nossa situação de exploração e opressão enquanto proletariado negro[47].

Note que foi a partir da história social do proletariado negro-brasileiro, sua dimensão histórico-sociológica, que pudemos pensar que as suas necessidades não são restritas ao curso técnico porque precisam trabalhar logo e, por isso, não dá para falar de faculdade para a pessoa negra. Independentemente do que diga a educação em direitos humanos, elas não são restritas a ensinar usar a química para, enquanto cidadãos e cidadãs, reclamarem seus direitos, uma vez que a ordem burguesa não nos serve e, sim, nos pune. Diuturnamente. As nossas necessidades não são restritas ao nível da consciência, como quer pensar a decolonialidade, porque, mesmo esta, tem base na história e base na realidade concreta. Elas não são restritas a gravar a tabela periódica, porque não tem como ensinar configuração eletrônica e propriedades periódicas para esse pessoal de escola pública, já que eles nem se interessam mesmo.

Aliás, saber as necessidades históricas do sujeito destinatário por mediação da dimensão histórico-sociológica também ajuda a avaliar as necessidades singulares de aprendizagem do indivíduo. A apreensão por docentes dos processos psíquicos do sujeito destinatário nos dão uma compreensão mais concreta, mas parcial das necessidades de aprendizagem de um estudante. Estas são forjadas na sociedade, a partir de dinâmicas históricas e políticas que atravessam o sujeito,

46 SAVIANI, 2011, p. 121, grifo nosso.

47 "[...] dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação". SAVIANI, 1999, p. 66.

como informa a sua dimensão histórico-sociológica. Nesse sentido, é considerando a síntese de seus determinantes histórico-sociais com os determinantes psíquicos que podemos melhor adereçar as necessidades de desenvolvimento ominlateral da pessoa.

Se não fazemos isso, caímos no discurso da educação em direitos humanos que suspende os determinantes sociais para pensar em um empoderamento discursivo e, portanto, vazio do alunado. Ou, reciprocamente, podemos considerar que o trabalho pedagógico é suficiente em si mesmo para influenciar em 100,0% o processo de desenvolvimento psíquico do alunado. Se eu não me atento, por exemplo, ao fato de que tenho estudantes que trabalham todo o dia, corro grandes riscos de passar atividades que não ajudarão a turma, porque terão pouco tempo disponível fora da escola para fazer. Isso aconteceu comigo no estágio docente numa turma do ensino médio regular. Aqui, vai a autocrítica:

> [...] o estudante [eu, quando estagiei] fechou os olhos para a realidade material da turma: estudantes que moram em um bairro periférico da cidade e que precisam fazer uma dupla jornada de trabalho e estudo. Em alguns casos, estudantes desbravavam de uma tripla jornada porque têm casa ou algum familiar para cuidar[48].

Os atravessamentos sociais – informados a mim, a você, professor, professora, pela dimensão histórico-sociológica do sujeito – podem oferecer informações determinadoras para um desenvolvimento do trabalho pedagógico em favor de potencializar a aprendizagem do corpo discente. Suspender esses atravessamentos do nosso planejamento só é uma opção caso não queiramos maximizar as potencialidades da turma, uma vez que não a conheceremos bem o suficiente para entender melhor suas pendências pedagógicas.

Nesse momento, no estágio, eu fiz todas as mediações que eu consegui entre a teoria psicológica e pedagógica para desenvolver o meu trabalho de ensinar termoquímica àquela turma, mas abri mão da realidade por não considerar o tempo real de estudo fora da escola que o pessoal teria, uma marca da classe trabalhadora de países de capitalismo dependente[49], sobretudo na população

48 MAGALHÃES; MESSEDER NETO, 2021, p. 89.

49 "Frequentemente, associado às empresas de baixos níveis produtivos, a extensão da jornada de trabalho é um mecanismo recorrente de extração de valor em países periféricos. Osório (2012) aponta que, tanto as situações de crise, quando a classe trabalhadora é mais vulnerável, como nas condições atuais da globalização financeira, estão associadas à extração de mais valor absoluto. Os trabalhadores dos países centrais também sofrem nesse mesmo contexto porque a transnacionalização

racializada. Isso é algo que esse princípio pedagógico nos informa. Aliás, a partir dessa noção concreta dos sujeitos do trabalho pedagógico, se torna insustentável a defesa de uma reforma de ensino médio ou mesmo uma base nacional que opere para reduzir a carga horária de química e de todas as outras disciplinas[50], uma vez que aniquila as condições que germinariam mais possibilidades de apropriação do conteúdo químico pelo alunado, como o tempo de aula. Precisamos de tempo para aprender – tempo de aula e tempo para consolidar o que aprendemos no tempo de aula, daí a necessidade objetiva de química perpassar disciplinarmente toda a educação básica, com as devidas mediações, não apenas restrita ao ensino médio.

A apreensão da história social dos sujeitos do trabalho pedagógico não pode conduzir docentes a naturalizar ou determinar invariavelmente o sujeito a partir das tramas históricas que o levaram à escola nas condições em que se encontra. Ou seja, não é uma análise simplista e racista de que pessoas negras são historicamente menos capazes do que outras. Também não se trata também de reconhecer, como a decolonialidade, que há um mecanismo exclusivamente intrapsíquico de inferiorização da pessoa negra, como, inclusive, não se trata de

pela qual as plantas produtivas migram até as regiões periféricas reduzem a demanda de trabalho, obrigando-os a aceitar reduções salariais e prolongação das horas de trabalho". NOGUEIRA, Camilla dos Santos. Las formas históricas de la superexplotación de la fuerza de trabajo y la dialética de la dependencia latinoamericana. *CEC*, [*s. l.*], ano 3, n. 5, p. 61-82, 2016. p. 71, tradução nossa. Original: "a menudo, asociado a las empresas de bajos niveles productivos, la extensión de la jornada es un mecanismo recurrente de extracción de valor en países periféricos. Osorio (2012) señala que tanto las situaciones de crisis, cuando la clase obrera es más vulnerable, como en las condiciones actuales de la globalización financiera, están asociadas a la extracción de plusvalía absoluta. Los trabajadores de los países centrales también sufren en ese mismo contexto, pues la transnacionalización por la que las plantas productivas migran hacia las regiones periféricas reduce la demanda de trabajo, obligándolos a aceptar reducciones salariales y prolongación de las horas de trabajo".

50 "A Lei determina que a carga horária dedicada aos conteúdos da BNCC não ultrapasse 1800h da carga total do Ensino Médio. Isso resulta na redução de 600h de conteúdos em relação ao funcionamento do Ensino Médio atual. Significa que o conteúdo previsto para os três anos de Ensino Médio, tem que ser dado em praticamente dois anos, quase um ano de formação a menos. Pensando na redução desses conteúdos da BNCC, a formação básica desses jovens será fortemente comprometida e pode reforçar as desigualdades educacionais do nosso país. SILVA; SCHEIBE, 20117. Notemos que mais grave ainda é a Lei não exigir uma quantidade mínima de horas dedicadas à BNCC no Ensino Médio, ficando essa carga horária a critério das escolas. Essas alterações afetam diretamente o ensino de ciências de forma negativa. Aos que não optarem pelo itinerário formativo de ciências da natureza o acesso ao conteúdo de ciências pode ser insatisfatório, o que resulta em uma formação científica deficiente, que não leve o indivíduo ao alcance do letramento científico". PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; EVANGELISTA, Neima Alice Menezes; MORADILLO, Edilson Fortuna de. A reforma do "novo Ensino Médio": uma interpretação para o ensino de ciências com base na pedagogia histórico-crítica. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. 26, p. 242-260, 2020. p. 252. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n26p242-260. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7289/pdf. Acesso em: 3 out. 2022.

supervalorizar abstratamente as capacidades do indivíduo independentemente das suas necessidades formativas, como a educação em direitos humanos em alguma medida defende, como vimos no Capítulo 4.

Aqui, estamos defendendo que docentes se apropriem de uma concepção materialista, histórica e dialética do sujeito. Nesse sentido, o princípio pode ajudar docentes a reconhecerem que ocorreu um processo histórico, burguês e racista de barragem de pessoas negras na porta da escola orquestrado pelas classes dominantes brancas, e esse processo, sistematicamente, produziu uma pendência coletiva no acesso da educação formal e é esse indivíduo histórico-social que se manifestará no indivíduo singular para quem tentaremos ensinar o que há de mais avançado sobre matéria e suas transformações. Eis aí o aluno concreto: revelando-se no aluno empírico, ele, ela, elu carrega necessidades do seu indivíduo coletivo histórico, do coletivo de pessoas que foram barradas na porta da escola por serem negras ou que nem chegaram porque precisavam trabalhar; porque foram escravizadas e o senhor não deixava estudar; ou, ainda, que não conseguiam estudar direito porque tinham fome. É esse estudante com o qual nos depararemos e é com quem temos o compromisso de dar contribuições para subverter essa desgraça histórica que marca seu gênero.

A partir de sua dimensão histórico-sociológica, docentes podem pensar em quem esse estudante foi na história e em quem poderá ser. A dimensão histórico-sociológica, portanto, revelará aos docentes que o aluno concreto é uma síntese do que seus antepassados foram, não puderam ser; do que elu é; do que todes – antepassados e presentes – poderiam e poderão ainda ser. É um princípio pedagógico que orienta docentes no reconhecimento das condições reais e históricas de cada estudante, as suas necessidades e como podemos alcançá-las, *contribuindo* para a resolução das contradições que barram a satisfação das necessidades do sujeito histórico que se realizam pelo indivíduo.

Os mecanismos sociais de barragem do acesso da população negra à educação formal têm uma retroalimentação – relacional e, não absoluta, como propõe a decolonialidade – pela ideologia racista[51]. Como vimos, o estudante negro e periférico é colocado sob suspeita na escola e isso também inclui as suas

51 "O racismo nunca é um elemento acrescentado, descoberto ao sabor de uma investigação no seio dos dados culturais de um grupo. *A constelação social, o conjunto cultural, são profundamente remodelados pela existência do racismo*". FANON, 2019, p. 73, grifo nosso; "O racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas". ALMEIDA, 2019, p. 67.

capacidades, uma vez que se naturaliza o estereótipo racista de incapacidade da pessoa negra, inviabilizando seu processo de humanização.

No ensino de química, pode não ser diferente. É muito comum no campo a noção de que a química é uma ciência abstrata, algo que pode nos levar, enquanto docentes, a subestimar a possibilidade de a turma se apropriar dela por colocar a química nesse lugar de inacessibilidade. Isso pode se reiterar por meio de um reforço do estereótipo de essa ser uma ciência feita por e para mentes brilhantes, de pessoas brancas como os assim chamados fundadores dessa ciência, dotadas por uma divindade, a mesma que abençoou o homem branco com o fardo de civilizar o mundo. Reafirma-se, portanto, o lugar de possibilidade (de potência) de apropriação da química pela pessoa branca pela via racista da negação da capacidade da pessoa não branca de se apropriar da ciência química.

No caso de docentes, isso acontece porque, mesmo com a formação possibilitando uma apropriação mais sintética, essa formação ainda pode ter limitações, o que pode conduzir o(a) docente a ensinar aquilo que lhe é mais sólido. Conteúdos como propriedades coligativas, eletroquímica ou química biológica, por vezes, são deixados de lado com essa justificativa. Ao mesmo tempo, (futures) docentes de ciências não sentem que foram preparades na graduação para fazer mediações com as relações étnico-raciais[52]. O olhar de potência deve recair também sobre docentes, tanto quem está em formação inicial, quanto quem precisa de uma formação continuada. Pensar em novas possibilidades de ser docente, portanto, perpassa pelos ditames gerais e específicos de sua formação inicial – das matérias específicas ao estágio – e continuada.

Entre 2004 e 2009, o Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil estimou que os cursos de licenciatura são os mais negros entre os cursos de graduação de instituições brasileiras de ensino superior[53]. Numa análise mais recente[54], cobrindo a última década (2010-2019), um resultado similar é encontrado – os cursos mais negros continuam sendo os de licenciatura, porém, agora, são de *maioria* negra, sendo Química a licenciatura mais negra. É possível afirmar, portanto, que o curso de Química vem se enegrecendo ao longo tempo

52 PAIXÃO; MESSEDER NETO, 2021.

53 RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 1-33, jul./dez. 2013.

54 RIBEIRO, Flávia. Matrículas de negros no ensino superior crescem quase 400% em dez anos. *Alma Preta*, [*s. l.*], 24 nov. 2020. Disponível em: https://almapreta.com/sessao/cotidiano/matriculas-de-negros-no-ensino-superior-crescem-quase-400-em-dez-anos. Acesso em: 3 out. 2022.

e, também por isso, as contradições que movem a existência desses indivíduos atravessarão a formação deles.

A necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo atrelada às dificuldades na formação básica diminuem o tempo disponível para estudo e, ao mesmo tempo, colocam como imperativa a necessidade de ter muito tempo disponível para estudo. Horas no trabalho, horas no translado trabalho-faculdade (ou, às vezes, como já vivenciei, faculdade-trabalho-faculdade) e os atrasos para chegar nas aulas, mais o sentimento de exaustão tomando conta durante e depois das aulas marcaram a minha vida, a vida de colegas e de muitos estudantes de graduação, sobretudo trabalhadores e negros. Em muitos casos, a instituição fecha os olhos para esses casos concretos – que são maioria – e contribui para a manutenção da exclusão sistemática desses futuros e futuras docentes, dado que não oferece condições concretas para lhes formar nas suas potências. Em um caso específico do Instituto de Química da UFBA, a pesquisadora Edna Santos de Jesus e demais autores asseveram:

> na Universidade Federal da Bahia, a política de cotas trouxe um viés mais reparador no que consiste às questões de acesso à Universidade pelas classes sociais mais pobres, porém, é possível afirmar que a Universidade não se estruturou para atender uma comunidade com suas diversidades socioculturais. No curso de Química, especificamente, há diferentes elementos que constituem o fracasso observados ao longo da formação dos seus estudantes. O tratamento diferenciado, a exemplo da existência de prioridade na matrícula para alunos representante da classe trabalhadora, junto à falta de políticas educacionais para acolher o público em suas adversidades contribuem para acentuar o índice de reprovação em determinadas disciplinas, para determinados estudantes do curso[55].

Em nível mais macro, propostas como redução da carga horária de trabalho (sem redução do salário) seriam um passo importante para dar condições mínimas, em termo de tempo, para essas, esses futures docentes se formarem. Porém, como Edna aponta, é preciso tomar medidas dentro dos cursos de formação. Se o estudante não tem base, precisamos lhe dar base, especialmente em se tratando de um curso em que as reprovações são cavalares principalmente nas matérias

55 JESUS, Edna Santos de; PEREIRA, Rodrigo da Silva; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. As concepções de fracasso e reprovação em disciplinas no instituto de química da UFBA: uma investigação do fracasso escolar. *Seminário Gepráxis*, [*s. l.*], v. 7, n. 7, p. 2025-2036, maio 2019. p. 2026.

iniciais. Oferecer monitorias é um caminho, desde que elas não se restrinjam ao horário da tarde, como ocorria onde estudei. E o alunado do noturno – no qual, em geral, se concentra a maior parte de estudantes que trabalham – como fica? A monitoria precisa, também, estar prevista na grade horária da pessoa, permitindo que a pessoa, de fato, acesse a essa política de permanência. Aliás, em face das reprovações do curso de Química, o oferecimento de suporte de aprendizado a estudantes precisa ser entendido enquanto uma política de permanência também.

Trabalhadores precisam de prioridade na escolha dos horários das disciplinas, precisamos fortalecer os cursos noturnos – não dá mais para ter uma biblioteca que fecha às 17h com um curso noturno cuja aula mais cedo começa às 18h30 –, não dá para normalizar um quantitativo exorbitante de reprovações[56] sob a prerrogativa de que "o curso é difícil mesmo" e, "quem não tiver condições, que saia. Quem tem que estar aqui é quem pode"[57]. Olhar para o futuro professor de química como uma potência é, também, pensar nas condições da sua formação inicial, sobretudo quando esse licenciande é negre e trabalha.

O que fiz até aqui, leitor, leitora, leitore, foi movimentar a dimensão histórico-sociológica do sujeito que está se licenciando em química. A partir desta exposição, é também seguro concluir que a dimensão histórico-sociológica é, também, um princípio pedagógico que orienta a organização estrutural formativa do estudante como um todo, não se reduzindo o trabalho na sala de aula. Alerto: não se trata, portanto, de reduzir esse princípio a trazer a história dos "povos" ou de "pessoas negras cientistas" isoladamente para as aulas como modo de considerar a dimensão histórico-sociológica do sujeito destinatário, mas de

56 Há vários trabalhos na literatura apontando esses altos índices de reprovação, sobretudo nas matérias de Cálculo Diferencial e Integral e Química Geral. Além do Instituto de Química da UFBA, retratado no trabalho de Edna, essa realidade também se repete na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade Federal do Ceará (UFC), na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Ver: MUELLER, Eduardo Ribeiro *et al*. Por que a disciplina de química geral reprova tanto? *Revista Prática Docente*, Mato Grosso, v. 5, n. 1, p. 449-468, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n1.p449-468.id643. Disponível em: https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/499/490. Acesso em: 3 out. 2022; MAZZETTO, Selma Elaine; BRAVO, Claudia Christina; CARNEIRO, Sá. Licenciatura em Química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. *Química Nova*, São Paulo, v. 25, n. 6b, p. 1204-1210, 2002. DOI: 10.1590/S0100-40422002000700024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/Lb8kxWnRgJVcbbYFVnnSFpC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 out. 2022; DAITX, André Cristo; LOGUERCIO, Rochele de Quadros; STRACK, Ricardo. Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em química do Instiuto de Química da UFRGS. *Investigações em Ensino de Ciências*, [*s. l.*], v. 21, n. 2, p. 153-178, ago. 2016. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/111/229. Acesso em: 3 out. 2022.

57 Já ouvi isso na faculdade.

pensar condições mais gerais de aprendizagem, formas de ensino, currículo, os quais, em conjunto, afetam diretamente na formação discente – nesse caso, de futures docentes.

Como estamos vendo, essas determinações de ser trabalhador e ser uma pessoa negra atravessam a vida de futures docentes. Porém, vivê-las não é garantia de compreendê-las e saber como contribuir para superá-las. Nesse sentido, a dimensão histórico-sociológica é fundamental para a formação de professores, já que é também uma forma de ver futures docentes como potência possibilitar que eles compreendam como o capitalismo e o racismo se articulam para dar, por meio de suas contradições, movimento à vida dessa pessoa num geral e, também, no específico de sua atividade profissional.

Ajudar a futura docente a entender as contradições sociais que sobredeterminam a sua pessoalidade e a sua atividade profissional pode ser um modo de motivá-la a atuar na luta para a superação dessas contradições e, no específico da sua atividade profissional, a estabelecer um compromisso de pautar a luta anticolonial e anticapitalista na realização do trabalho pedagógico. Isso é fundamental porque a consciência da realidade não vem naturalmente e, como argumentamos, não se efetiva pela vivência[58]. No caso de docentes de ciências, mais fundamental ainda, uma vez que a realidade social é encortinada pela aversão do campo à incorporação dos debates das humanidades às ciências da natureza. Assim sendo, esse princípio pode ajudar cada docente a se apropriar, de maneira sistemática, das condições de classe e de raça *no seu vínculo histórico* às quais tanto docente e discente estão subsumidos e como elas limitam a humanização em sociedade e no particular do trabalho pedagógico. Creio que essa consciência contribuirá para impulsionar o compromisso do docente com a luta anticapitalista e anticolonial.

Como dissemos lá em cima, apropriar-se da sua história, que pode vir a ser também a história de estudantes, é uma arma política para docentes. É um jeito, portanto, de expressar o elemento anticolonial desse princípio pedagógico: a dimensão histórico-sociológica, quando apropriada, ajuda docentes a constituírem em si o motivo coletivo em favor da luta anticolonial que, hoje, é antirracista e anticapitalista.

Esse princípio também pode ajudar professores(as) formadore(as) de docentes a pensar de que modo é possível produzir, em cada future docente, esta arma política. Professores formadores, o céu é o limite: ajudar futures docentes a

58 Se viver como negro garantisse consciência, não existiria Sérgio Camargo nem Nina Rodrigues.

compreender sua condição de classe e de raça pode ser a partir de textos e debates sobre eles, mas, imergindo-nos na dimensão histórico-sociológica dos sujeitos concretos do trabalho pedagógico, entendemos a importância de recuperar os movimentos de luta negra popular por educação e seus anseios. Assim sendo, também é um bom caminho aproximar esses futures professores dos movimentos sociais, partidos, coletivos e outras organizações que têm atuado na luta anticapitalista e anticolonial. Além de poderem oferecer uma formação que uma teoria e prática política, os movimentos sociais, como nos ensina a decolonialidade, carregam em si a potência de pensar e, em muitos exemplos, de criar um mundo novo a partir do trabalho coletivo, podendo ajudar o professor, a professora que se sinta impotente ante a cruel e dramática realidade objetiva a se mobilizar na superação dessa realidade que nos oprime e explora, desde que a atuação desses coletivos seja em prol dos interesses históricos do proletariado, sobretudo não branco, como a pedagogia histórico-crítica tem apontado. Entrar num quilombo educacional e, em seguida, em um coletivo negro partidário do comunismo me deu essa perspectiva e poderá ajudar, entre outras maneiras, entre outras experiências, futures docentes no trato prático-político de se apropriar dos anseios dos movimentos sociais quanto à educação da população negra proletária.

A tal da dimensão histórico-sociológica dos sujeitos concretos do trabalho pedagógico, portanto, é essencial para ajudar professores e professoras a pensarem em que condições se impulsionam mudanças qualitativas do sujeito, sobretudo psiquicamente, uma vez que há uma sobredeterminação relacional do psiquismo pela base material coletiva da vida individual. O trabalho da escola é preparar esse processo de mudança de qualidade criando, nos limites das suas possibilidades, as condições que propulsionem essa mudança qualitativa. Como a escola formará os seus sujeitos? A escola tem um aluno real, precisamos conhecê-lo e o vínculo entre psiquismo e a sua dimensão histórico-sociológica já nos dá dicas do que fazer, mas qual é o seu aluno possível? Que tipo de ser humano queremos formar e com qual finalidade? Sabendo quem é este, como chegamos nele?

Como a decolonialidade nos ensinou, é preciso reivindicar nossa história, mas, como aponta a pedagogia histórico-crítica, uma história que nos ensine como lutar a favor dos interesses concretos da nossa classe que é racializada. Essa consciência aguda, histórico-crítica da realidade terá as melhores condições para se desenvolver numa escola que se pretenda sintonizada aos interesses das

camadas populares[59]. Isso perpassa, portanto, pela apropriação, por docentes e gestão, da construção sócio-histórica que levou o coletivo de sujeitos da escola a serem como são hoje para dar encaminhamentos de como podem vir a ser.

Quanto mais diversificado e preciso for o nosso conhecimento histórico-social de nós mesmos enquanto sujeitos coletivos; quanto mais saturada a nossa consciência do coletivo de pessoas que atravessam a nossa existência sócio-histórica individual e coletiva; quanto mais nos apropriarmos dos elementos contraditórios que nos movimentam no mundo social e natural, como eles ora nos afastam, ora nos aproximam da apropriação do gênero humano em sua inteireza diversa, melhores mediações faremos acerca dos sujeitos concretos do trabalho pedagógico e suas relações entre si, na escola e no mundo, melhores perspectivas teremos de colocar a escola para contribuir em prol da superação de nossa condição histórico-social de sujeitos individualmente ao mundo no horizonte de sermos sujeitos coletivamente do mundo. Enquanto princípio pedagógico anticolonial, é isso que a dimensão histórico-sociológica dos sujeitos concretos do trabalho pedagógico pode oferecer aos docentes.

A forma dos elementos didáticos no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de química

Como vimos no Capítulo 3, diferentes entidades do movimento negro ao longo da história pautaram a necessidade de uma educação formal que estivesse alinhada com os interesses da população negra brasileira, especificamente propondo um movimento de reformulação ideológica. Para tal, era também necessária a inclusão de conteúdos específicos na escola para criticar e aniquilar a imagem estereotipada de pessoas negras ou, mesmo, instituí-las nos ambientes escolares, já que o constante apagamento alijava a história desse grupo e suas lutas da escola. Enquanto demandas do movimento negro diretamente vinculadas à escola e à prática pedagógica, estavam: 1) a necessidade de formação para ensinar docentes a lidarem com a diversidade racial, identificando práticas discriminatórias e outros atravessamentos do racismo no ambiente escolar; e 2) a inclusão obrigatória no currículo de história e cultura da África e da diáspora[60].

59 SAVIANI, 2013b, p. 44.

60 SANTOS, 2005.

Nos panoramas históricos sobre essas demandas que encontrei[61], percebi que os movimentos reivindicavam muito especificamente a instituição curricular de história e cultura africana e afro-brasileira e a literatura científica institucionalizada traduziu isso como educação das relações étnico-raciais. Numa primeira aproximação, essa tradução se evidencia com a maior ocorrência de resultados no Google Acadêmico do termo traduzido pela academia (15.300) do que do termo forjado nas lutas (4.390). O próprio parecer do CNE, que aprofunda o debate do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira propondo as suas diretrizes, se justifica pela necessidade de reeducar as relações entre pessoas negras e brancas.

> Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira[62].

Quando esse debate chega no ensino de ciências, sua forma não é muito diferente. Como mostrei no Capítulo 4, a perspectiva dos primeiros trabalhos sobre raça e racismo no ensino de ciências é de trazer o debate para educar para relações étnico-raciais positivas. Ao longo do tempo, as ideias ganham profundidade, mas essencialmente se mantêm: um motivo forte é o de valorizar a pessoa negra por meio da recuperação da sua história cultural, deixando em segundo plano momentos em que sofremos razias e fomos sistematicamente

61 CARDOSO, 2014; GOMES, 2017; GONÇALVES; SILVA, 2000. Ver também: DOMINGUES, 2007; DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. *Dimensões*, [*s. l.*], v. 21, p. 101-124, 2008b; GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. *In*: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

62 BRASIL, 2004, p. 7-8.

desumanizados como no escravismo. A função desse movimento valorativo segue sendo reeducar as relações étnico-raciais.

Não acho que é um debate trivial este entre as formas de percepção acadêmica e de movimentos sociais das demandas escolares no que tange à raça e racismo porque essa percepção dará os primeiros encaminhamentos sobre como abordar essas questões na escola e, no meu entender, os dois entendimentos são radicalmente distintos:

a) a academia tenta dar encaminhamentos a partir da eleição de maneiras de mediatizar essa valorização na escola e, assim, será dado enfoque às formas de ensino, tendo como uma forte orientação metodológica a educação das relações étnico-raciais positivas. A finalidade última, portanto, da escola nestes termos será o de educar para as diferenças. O enfoque nas formas, inclusive, pode ser uma justificativa para a quantidade exacerbada de trabalhos voltados para procedimentos e materiais didáticos, como apontado pelas revisões da literatura que discuti na seção "Educação em direitos humanos: a face oculta da legalidade burguesa", bem como para criar estratégias de educar para relações positivas;

b) o movimento negro tenta dar encaminhamentos a partir da requalificação do que será ensinado na escola porque defenderá que houve um apagamento da *verdadeira* história do povo negro, como também uma deturpação dessa mesma história e isso tem contribuído para instaurar nacionalmente um desconhecimento racista e burguês da história do povo brasileiro. Assim sendo, as pautas de educação do movimento negro se voltam para o conteúdo enquanto a chave para mudanças qualitativas na forma como a escola ensina quem é o negro brasileiro. A necessidade histórica apontada pelo movimento de fazer essa requalificação é de lutar pela igualdade entre pessoas negras e pessoas brancas.

Há, no meu entender, uma distinção filosófica entre essas duas concepções que resulta em implicações didáticas igualmente radicais. A distinção diz respeito ao modo como as duas instâncias, a academia e os movimentos, concebem a finalidade da educação escolar: a primeira entende como fim a ratificação das diferenças; e o segundo aponta para a luta pela igualdade. A implicação didática a que me referi é uma absolutização não ora do objeto de ensino, ora dos procedimentos de ensino nos modos como os movimentos sociais, e a academia, respectivamente, têm pautado esse debate. Se assim for, penso que temos posta uma vez mais, numa condição singular, a treta entre a pedagogia tradicional

e a pedagogia nova. Existe uma priorização dos procedimentos de ensino (as formas) por parte da academia, como fez a Escola Nova, enquanto as entidades do movimento negro preconizam os objetos de ensino (os conteúdos), tal qual a pedagogia tradicional. Como essa treta, nos seus termos gerais, já foi resolvida[63], vou apenas fazer uma síntese parecida levando em conta essa singularidade.

Com a defesa dos conteúdos, do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, o movimento negro visa não só oferecer ao povo negro proletário acesso a conhecimento sistematizado, mas desde que ele propicie uma recuperação e uma requalificação de sua história e de sua cultura. Nos termos fanonianos, o movimento negro propõe uma reestruturação dos *sistemas de referência*[64] do povo negro brasileiro a partir da defesa intransigente da inclusão de cultura e história africana e afro-brasileira nos currículos escolares, pautada pela necessidade revolucionária de reconhecimento da igualdade entre pessoas negras e pessoas brancas. Assim sendo, analogamente à defesa do ensino de conteúdos pela escola tradicional, a defesa pelo movimento negro do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é revolucionária. Porém, como a defesa da igualdade se dá nos termos da ordem burguesa, apesar de a retomada da história e cultura do coletivo de pessoas negras brasileiras ser um passo revolucionário, ela se realiza para o fim da igualdade formal, com poucas incursões à ordem[65]. Corretamente, porém, a defesa prioritária do conhecimento sistematizado pelo movimento negro é uma necessidade gigante porque

> [...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação[66].

63 Ver SAVIANI, 1999.

64 FANON, 2019.

65 "Nos grupos específicos negros do Brasil, numa sociedade que se julga *branca*, esses elementos diferenciadores fazem com que, quando um membro da sociedade *branca* fale sobre um negro, tenha em vista um 'eles' generalizador dentro de estereótipos negativos. Em decorrência dessa realidade, o negro procura organiza-se especificamente a fim de e autopreservar e valorizar o seu ego através da elaboração de valores grupais mais conscientes que desejam, *dentro da própria estrutura capitalista vigente*, fugir do nível de marginalização e/ou proletarização a que foram compelidos". MOURA, 2019, p. 150-151, grifo nosso.

66 SAVIANI, *op. cit*., p. 66.

No caso da população negra, o desarme ante a burguesia branca também se dá porque desconhecemos as nossas necessidades históricas porque não nos contam nossa história tal como é, nem ressaltam como lutamos e por que lutamos. Não à toa que, no alvorecer do pós-abolição, era uma demanda das entidades do movimento negro da época divulgar os interesses da população negra, como foi feito pela Imprensa Negra, por exemplo. Assim sendo, o conhecimento sistematizado da história e cultura africana e afro-brasileira é uma condição para a compreensão, pela pessoa negra, dos interesses de seu povo dentro da sociedade de classes.

Se a finalidade última da escola é a educação para as diferenças, corremos o risco de perder no processo o que nos une até para pensar em demandas coletivas de luta pela igualdade, algo necessariamente interpelado pela necessidade de superação das diferenças. Em termos pedagógicos, o que pode garantir uma incorporação das possibilidades históricas de unidade, de igualdade, é o conteúdo sistematizado da nossa história coletiva e da nossa cultura. Porém, a academia que pensa hegemonicamente as relações entre raça, racismo e escola secundariza esse conteúdo para preconizar o desenvolvimento absoluto das formas, com um enfoque principal em ações pedagógicas que fomentem uma atenuação de conflitos, sobretudo entre grupos racializados.

Priorizar as formas pode acabar retraindo o conteúdo[67].

Vamos de exemplo.

Digamos que você queira ensinar química orgânica para a sua turma. Se o conteúdo de química orgânica for concebido fundamentalmente na forma da identificação de classes de compostos e desenho de estruturas químicas, no final das contas, o conteúdo como um todo se articulará nesses limites. Com isso, outras coisas ficariam mais travadas, como a explicação de propriedades físicas dos compostos, já que dependem não só da representação estrutural e sua classificação, mas do uso dessa estrutura para pensar em interações intermoleculares, energias envolvidas etc. Esses nexos têm seu desenvolvimento restrito se a forma do conteúdo de orgânica é a de identificar compostos e desenhar as suas estruturas. A potencialidade da representação estrutural para a explicação da matéria fica limitada à dimensão classificatória, descritiva.

Voltando para as relações de raça, racismo e escola, se o objetivo é a obtenção de formas para ensinar relações pessoais positivas entre grupos racializados, essas formas moldarão o conteúdo de modo a atender a essas necessidades,

67 CHEPTULIN, 1982.

obnubilando a existência de conflitos que atravessam essas relações mais estruturalmente. Mesmo, inclusive, se o conteúdo for a própria história e cultura africana. A absolutização da forma em função do ensino de relações étnico-raciais positivas retira do conteúdo a nossa história de lutas contra o racismo e pela igualdade e insere códigos de conduta, respeito ao próximo e às diferenças. A forma, tal como concebida pela academia, barra a historicidade do conteúdo de raça e racismo porque dilui o conflito até desaparecer e, com ele, as suas possibilidades de resolução, como também porque a forma reage contra as possibilidades de pensar a luta contra o hegemônico, enfocando nas necessidades de adaptação coletiva a essa hegemonia.

Assim sendo, a centralidade das formas e da ratificação programática[68] das diferenças proposta pelo campo da educação das/para as relações étnico-raciais tem caráter reacionário porque freia a contribuição ideológica que a escola pode dar para a luta antirracista revolucionária a partir da recuperação genuína dos sistemas histórico-culturais de referência do proletariado negro como objetos de ensino (conteúdo). Ressalto que o problema não está no reconhecimento das diferenças entre as pessoas, ou mesmo da multiplicidade da cultura, mas quando isso se torna o horizonte programático[69].

Como os encaminhamentos pedagógicos do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira estão se desenvolvendo em sentidos opostos e com limitações graves, tanto de ordem didática quanto de ordem política, seria importante oferecer uma síntese que permita dar orientações mais coerentes quanto ao que professores e professoras podem fazer para consolidar pedagogicamente um trabalho educativo politicamente consistente com os interesses do proletariado negro.

---

68 Aqui, quero dizer que é a centralidade no programa do campo que é estratégica. Retomando: "por estratégia entende-se geralmente a definição da linha geral, da orientação principal com vista a atingir os objetivos fixados pelo movimento de libertação e a consolidar as relações entre as diversas forças sociais que participam na luta contra o inimigo comum, numa dada etapa histórica". PARTIDO AFRICANO PARA A INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E DE CABO VERDE, 1974, p. 105.

69 "Apesar do ímpeto democrático, anti-imperialista, anticolonial de algumas posturas relativistas, aqueles que mais se beneficiam de formulações que defendem a multiplicidade de verdades são grupos conservadores cujos interesses podem, por um lado, ser criticados, quanto à sua pretensão de verdade universal; porém, por outro, são preservados à medida que, mesmo assim, possuem legitimidade e verdade contextual, podem conviver e mesclar-se com outras narrativas culturais". FONTE, Sandra Soares Della. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica*: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 23-42, p. 35. Esse texto é ótimo para pensar isso.

O problema está posto de forma dicotômica nos termos dos elementos didáticos do trabalho educativo: objetos *versus* procedimentos de ensino; conteúdo *versus* forma de ensino. No meu entender, tanto a academia quanto os movimentos sociais – e aqui ressalvo que me refiro aos campos majoritários, hegemônicos da academia e movimentos – estão entendendo cada elemento desse de forma isolada ou mesmo absoluta e, no entanto, na realidade, eles aparecem de forma interconectada, um dependendo do outro, determinando o outro, destruindo o outro, recriando o outro. Ninguém ensina ligações químicas sem ao menos falar com alguém sobre; não dá para ensinar sobre a baixa adesão de pessoas negras nas ciências naturais sem ao menos recorrer a esses dados. Não há forma sem conteúdo, não há conteúdo sem forma.

Porém, essa interdependência de forma e conteúdo não é simétrica, ela é sobredeterminada pelo conteúdo[70]. Isso porque o conteúdo se identifica com os elementos e momentos de um objeto como um todo, o que inclui a forma. Se, por sua dinamicidade, conteúdo é movimento, a forma, dada a sua estabilidade, é um caso particular do conteúdo: movimento em equilíbrio[71]. Conteúdo, portanto, determina a forma porque é também a identidade da forma. Por mais que seja possível ensinar ligações químicas falando com alguém, o conceito demanda representar essa ligação de diferentes formas, a depender do tipo, o que pode ser necessário recorrer a algumas representações, como modelos moleculares físicos ou desenhos no quadro ou simulações como as do PhET ou do Mol View. O conteúdo, como se pode ver neste exemplo, tenciona a adesão de formas mais adequadas para a sua expressão estável. Uma herança da pedagogia histórico-crítica, a qual já defendemos em outro lugar:

> discutimos, brevemente, que a preocupação central da pedagogia são as formas de ensinar conteúdo escolar. Mas, no ensino de química,

70 "A forma e o conteúdo estando em correlação orgânica dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo". CHEPTULIN, 1982, p. 268; "A dialética de forma e conteúdo assume sua relativa independência, com o conteúdo na posição dominante. A abstração da forma do conteúdo nunca pode ser absoluta, uma vez que não existem formas 'puras' indiferentes ao conteúdo. Cada mudança na forma é uma reflexão de transformações em conteúdo, nas ligações internas do objeto". SPIRKIN, Alexander. *Fundamentals of Philosophy*. União das Repúblicas Socialistas Soviéticas: Progress Publishers, 1990. p. 188, tradução nossa. Original: "the dialectics of form and content assumes their relative independence, with content being in the dominant position. Abstraction of form from content can never be absolute, for there are no 'pure' forms indifferent to content. Each change in form is a reflection of transformations in content, in the object's inner links".

71 "Sendo o contrário do movimento, o repouso representa, entretanto, não a ausência de movimento, mas sua forma particular, ou seja, o movimento em equilíbrio". CHEPTULIN, *op. cit*., p. 164.

> considera-se propor forma de ensino *de um ou mais conteúdos*. Ou seja, não pensamos em ensinar por modelagem, pensamos em, por exemplo, ensinar equilíbrio químico por modelagem; é considerável pensar na experimentação na forma de prática empírica para ensinar soluções, mas, não tão razoável assim para ensinar radioatividade[72].

Porém, como conteúdo é movimento, ele muda muito mais fácil. Desse jeito, é preciso ver qual forma ele precisa tomar na escola. Talvez na química já esteja consolidada uma forma de um conteúdo. No caso específico das relações de raça, racismo e escola, são levantadas duas propostas de conteúdo – uma pela academia e outra pelos movimentos sociais: as relações entre grupos racializados e a história e cultura do grupo racializado marginalizado.

Saviani aponta que um critério de seleção de conteúdos é o clássico, este sendo entendido como algo que resistiu ao tempo, firmando-se como essencial, fundamental[73]. É bem verdade que a história e a cultura africana e afro-brasileira resistiram ao tempo, mas na forma burguesa e europeia. Foi embranquecida, cooptada e propalada de acordo com os interesses burgueses dos países de centro do capitalismo, quem vem ressaltando a necessidade do respeito às diferenças e do desenvolvimento de relações entre pessoas e intergrupos de modo a silenciar o debate sobre os conflitos sociais que os atravessam estruturalmente.

Também resistiu ao tempo a necessidade do proletariado negro de conhecer sua história, o que se funda por causa do epistemicídio, do apagamento de referências histórico-culturais que coloquem o proletariado negro como produtor da história e como agente da luta por sua humanização e, por consequência, por superar as suas condições de pessoa explorada e oprimida.

Nesse sentido, a partir da relação assimétrica de conteúdo e forma, a relevância dada ao conteúdo de história e cultura africana e afro-brasileira pelo movimento negro é mais procedente do que o enfoque exacerbado nas relações étnico-raciais como colocado pela academia, desde que não seja um conteúdo disforme, mas na sua forma sistemática e ideologicamente alinhada aos interesses históricos do movimento negro. A prioridade do ensino de/para relações

72 MAGALHÃES; MESSEDER NETO, 2021, p. 75.

73 "Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de 'clássico'. O 'clássico' não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico". SAVIANI, 1984, p. 2.

étnico-raciais positivas, no contexto capitalista racista, pode encaminhar para o ensino asséptico às lutas, enfocado na conformação de indivíduos aos conflitos estruturais que lhes atravessam.

Em termos mais enunciativos, a história e cultura africana e afro-brasileira consistirão nos objetos de um ensino histórico-crítico aliado às lutas anticoloniais desde que sejam apresentados na escola em sua forma clássica: a sistemática experiência histórico-social de pessoas africanas e afro-brasileiras exploradas no processo de reprodução da vida. Como coloquei, o conteúdo precisa ser sistemático e, por isso, deve revelar as complexidades das relações sociais que atravessam a população negra explorada. Isso só é possível extraindo o conteúdo do conhecimento mais desenvolvido na história da humanidade sobre o tema. Duarte explica:

> seja um clássico no campo das artes, ou das ciências, ou da filosofia, o grau de sua eficácia educativa será determinado tanto pela riqueza (pelo valor) de seu conteúdo, em termos de desenvolvimento histórico do gênero humano, quanto pelo significado que esse clássico terá, num determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno[74].

Ao ensinar história e cultura africana e afro-brasileira, docentes precisam ter como referência de conteúdo o acúmulo tanto da ciência desenvolvida nas instituições acadêmicas quanto da ciência que é desenvolvida nos movimentos sociais. Porém, é preciso que docentes se valham não mais da forma branco-burguesa da história, sociologia, antropologia da pessoa negra brasileira, mas, sim, da forma popular da história, sociologia, antropologia da pessoa negra brasileira. E essa pode estar tanto nos movimentos quanto na academia, o que impele a compreensão da realidade a partir do que é produzido por ambas. Isso não quer dizer que teremos múltiplas lentes de análise, mas que conhecimento científico sobre a realidade não tem necessariamente centro de produção, apesar de a academia reunir mais condições para desenvolver esse conhecimento. É sempre válido lembrar que foi nos movimentos sociais que a compreensão científica da formação social do Brasil enquanto um país colonialista e racista surgiu, apesar de a academia ter estado oferecendo o suco da democracia racial por décadas.

74 DUARTE, 2016, p. 109.

Entender a forma clássica do conteúdo como a experiência de pessoas africanas e afro-brasileiras exploradas no processo de reprodução da vida é também considerar que o conhecimento a ser ensinado na escola, a partir do acúmulo científico das instituições e dos movimentos sociais, deve estar fundado numa base material e a concepção ideológico-política dessa base deve ter viés proletário, caso o ensino se suponha histórico-crítico e, assim, revolucionariamente anticolonial. Não podemos nos valer de uma história e cultura afro-brasileira que seja limitada pela formalidade da ordem burguesa, seja pela via dos direitos enquanto horizonte ou mesmo pela pauta colonial e reacionária da impossibilidade de superar as condições de opressão e exploração que afligem o povo negro e nos diferenciam[75]. A forma clássica do conteúdo de história e cultura africana e afro-brasileira na escola, além de ser de caráter sistemático, precisa reafirmar os vínculos dessa história e dessa cultura com a base material, não abdicando de ressaltar as características da produção econômica, e com os interesses programáticos do proletariado negro, de superação do capitalismo e do racismo.

Como bem coloca Luedji Luna, "eu sou um corpo, um ser, um corpo só / Tem cor, tem corte / E a história do meu lugar, ô"[76]. Luedji nos ensina que, enquanto pessoas humanas, somos históricas, social e territorialmente situadas. Temos cor, a história do nosso lugar e todas as contradições que aí se revelam. É essa realidade, cuja base material é a produção pelo trabalho, que referencia praxisticamente o reflexo teórico que a história e a cultura africana e afro-brasileira têm a oferecer. A história e a cultura do negro não são senão de um corpo no mundo. De uma pessoa no mundo. Assim sendo, só há sentido em ensinar história e cultura africana e afro-brasileira a partir da base material que estrutura essa realidade histórico-social. Saviani explica o motivo:

> insisto nesse ponto porque via de regra tem-se a tendência a se desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se

75 "Quando nos referimos a um *grupo diferenciado* numa sociedade de classes, temos em vista uma unidade organizacional que, por um motivo ou uma constelação de motivos ou racionalizações. É diferenciado *por* outros que, no plano da interação, compõem a sociedade. Isto é, constitui um grupo que, por uma determinada *marca*, é visto pela sociedade competitiva dentro de uma óptica especial, de aceitação ou rejeição, através de padrões de valores, *mores* e representações dos estratos superiores dessa sociedade". MOURA, 2019, p. 248.

76 UM CORPO no mundo. Compositora e intérprete: Luedji Luna. São Paulo: YB Music: 2017. 1 CD (7 min).

> acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso se dissolve a especificidade da contribuição pedagógica anulando-se, em consequência, a sua importância política[77].

Não há, portanto, história e cultura sem trabalho, não há história e cultura sem sistema produtivo, não há história e cultura sem ideologias burguesas de dominação e estruturas de segregação. Em vista disso, também não há como debater na escola os vínculos com a base material da história e cultura africana e afro-brasileira sem apontar para a superação dessas razias exploradoras e opressoras, sem pensar em uma forma de existir sem segregação, sem dominação. É por isso que ressalto, nesse princípio, a necessidade de a forma clássica do conteúdo de história e cultura africana e afro-brasileira se vincular à superação do capitalismo e do racismo, o que se identifica com os interesses estratégicos do proletariado negro brasileiro. Lélia Gonzalez, na Constituinte, mostrou a relevância de se apropriar sistematicamente da nossa história:

> diante disso, nós, negros, tivemos que ir à luta praticamente sozinhos e, sobretudo nos anos 1970, *inspirados muito pela nossa própria história, pela nossa história de resistência*, de postura democrática já em Palmares, no século XVII, democrática do ponto de vista racial. Partindo para nos organizar, vamos ter, nos anos 1970, todo o renascer do movimento negro na nossa sociedade, *inspirado efetivamente nas lutas de libertação da África, sobretudo a África lusófona. Inspirados na luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, mas fundamentalmente apoiados, rastreados, em cima da nossa própria história de resistência e de luta.* Os nomes de Zumbi e de Palmares, a Revolta dos Malês, os nomes de Luísa Mahin e de Dandara, a Revolta da Chibata, dentro já do esquema da República positivista: *são todos elementos de inspiração de nossa presença no interior do movimento social* que na segunda metade dos anos 1970 se organiza e parte para a crítica do regime militar. E nesse momento em que aqui estamos, para discutir a questão da Constituinte, não podemos, se pretendemos efetivamente construir uma sociedade onde o princípio de isonomia efetivamente se concretize, não podemos mais construir mentiras que abalem a possibilidade, que são uma grande ameaça à possibilidade da construção da nação brasileira, porque sem o criouléu, sem os negros, não se construirá uma nação neste país![78]

77 SAVIANI, 1999, p. 89.

78 GONZALEZ, Lélia. Discurso na constituinte. *In*: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 244-262. p. 251, grifo nosso.

Portanto, ensinar história e cultura africana e afro-brasileira é ensinar a história produtiva-criativa do proletariado negro, como também ensinar a sua história de lutas antissistêmicas porque dá encaminhamentos possíveis para estudantes pensarem formas novas de devir e existir socialmente no mundo. Na relação com o ensino de química, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira também tem uma função que chamo de mediatriz. Se ensinarmos na forma sistemática e popularmente interessada, o conteúdo em questão tem potencial para orientar possíveis intervenções para mudar a realidade social por meio da transformação da produção material porque ajudará estudantes a desvelar as relações sociais que interpelam a realidade natural, também ajudando a pensar em como elas podem ser diferentes. Herança da pedagogia histórico-crítica:

> a pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. *Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade*[79].

Cabe, portanto, mostrar exemplos históricos de como a população negra construiu alternativas aos modos de produção hegemônicos na história, mas também aproveitar para explorar como as estruturas do sistema produtivo vigente podem servir aos interesses do proletariado negro na constituição de uma nova sociedade, desde que superados os elementos que servem à manutenção da opressão e da exploração. Isso só será possível de ser feito na escola desde que seja apresentada, de modo popularmente interessado, a forma sistemática dessa história produtiva, como tem encaminhado esse princípio. Vou falar alguns exemplos para especificar o que quero dizer quanto ao que vimos discutindo até então nesse princípio.

No conteúdo de termoquímica, por exemplo, ao falar sobre o consumo energético de alimentos, precisamos falar da fome e como a população negra tem

79 SAVIANI, 1999, p. 75, grifo nosso.

sofrido com isso, ao mesmo tempo em que o agronegócio do país tem lucrado em excrescência. São dados de 2022 os que demonstram que 70,0% da população aflita com a insegurança alimentar é negra[80] e o agronegócio brasileiro fecha o ano em superávit[81]. A produção alimentar em larga escala, portanto, é grande e tem rendido no país, mas as pessoas seguem com fome. Esse exemplo pode servir para evidenciar como a produção em alta, no capitalismo, não necessariamente traz retornos positivos para a população trabalhadora, sobretudo negra. Porém, no mesmo período, o Movimento Sem Terra, uma organização proletária negra[82], doa cem toneladas de alimentos para evitar que pais, mães, filhes da classe trabalhadora passassem o Natal com fome[83]. Levar isso para a sala pode revelar como a agricultura pode beneficiar o proletariado quando não é desenvolvida com fins no lucro.

Queria apresentar esse exemplo porque é muito comum, até mesmo nos materiais didáticos, começar a discutir sobre termoquímica a partir do tema de alimentação, dando destaque principalmente às tabelas nutricionais de valor energético dos alimentos. Em que pese o debate, ele não pode deixar de evidenciar os impasses colocados pelo capitalismo e pelo racismo na alimentação da população proletária brasileira, sobretudo a negra, especialmente agora que voltamos para o mapa da fome. Como colocamos no princípio, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira também perpassa por pensar o sistema produtivo no qual se situa a população negra. Um amigo meu professor fez uma atividade em que cada estudante precisava anotar o que alimentava e levar para a sala para calcular o valor energético da sua dieta diária. Ao realizar essa atividade, notou que o consumo calórico da maioria da turma estava abaixo do mínimo recomendado pela Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO). Isso não é normal e precisa ficar evidenciado, no debate em aula, que o culpado disso é o capitalismo racista, que produz comida

80 ROCHA, Igor. 70% das pessoas que passam fome no Brasil são negras, aponta estudo. *Notícia Preta*, [*s. l.*], 8 jun. 2022. Disponível em: https://noticiapreta.com.br/70-das-pessoas-que-passam-fome-no-brasil-sao-negras-aponta-estudo/. Acesso em: 18 jan. 2023.

81 FERREIRA, Diego *et al.* Inflação de alimentos: como se comportaram os preços em 2022. *IPEA*, [*s. l.*], 13 jan. 2023. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/category/agropecuaria/. Acesso em: 18 jan. 2023.

82 SOUZA, Raumi. Terra, raça e classe: a classe trabalhadora é negra. *MST*, [*s. l.*], 27 nov. 2017. Disponível em: https://mst.org.br/2017/11/27/terra-raca-e-classe-a-classe-trabalhadora-e-negra/. Acesso em: 18 jan. 2023.

83 NATAL sem fome do MST doará 100 toneladas de alimentos para famílias vulneráveis. *MST*, [*s. l.*], 20 dez. 2022. Disponível em: https://mst.org.br/2022/12/20/natal-sem-fome-do-mst-doara-100-toneladas-de-alimentos-para-familias-vulneraveis/. Acesso em: 18 jan. 2023.

porque ela vende e é em excesso para lucrar mais, mas não porque comida sacia a fome. Ao mesmo tempo, nessa proposta, a crítica ao capitalismo racista precisa vir com alternativas do que fazer e é aí que entra a exposição do trabalho de organizações da classe trabalhadora, como o Movimento Sem Terra, o que é um modo de evidenciar formas diferentes de viver em sociedade pensadas pela população negra.

É possível também evidenciar, nas aulas de química, que a necessidade capitalista de superproduzir para acentuar a produção e, portanto, o acúmulo de riqueza também pode impulsionar o desenvolvimento de tecnologias que contribuam para essa superprodução. Esse é o caso, por exemplo, do desenvolvimento de venenos[84] – ou, eufemicamente, defensivos agrícolas, agroquímicos etc. – que protegem o bolso do capitalista da perda de alguns hectares para as pragas em plantações e leva para os mercados comida envenenada a baixo custo para a população. Pensar nas propriedades dessas substâncias em água, em diferentes pH's – sobretudo em pH fisiológico –, como também no comportamento químico frente a centros metálicos biologicamente relevantes como Fe(II), Co(I), Zn(II), entre outros, pode suscitar um bom debate da interferência dessas substâncias na homeostase do organismo humano, como também no meio ambiente, evidenciando seu impacto negativo, a partir do conhecimento de química, para a vida de quem ingere. Ao mesmo tempo, frisar a produção familiar a pequenes produtores, a produção militante (como a do MST), que se dão sem o uso de agrotóxicos, pode servir para mostrar alternativas à produção agrícola envenenada. Uma outra argumentação para recorrer é mostrar como a policultura palmarina serviu para sustentar a vida do maior quilombo que já existiu na história do país, como também foi um exemplo de produtividade no tempo do escravismo[85].

---

84 Sobre agrotóxicos e sua toxicidade, ver: PEILLEX, Cindy; PELLETIER, Martin. The impact and toxicity of glyphosate and glyphosate-based herbicides on health and immunity. *Journal of Immunotoxicology*, [*s. l.*], v. 17, n. 1, p. 163-174, jan. 2020; GILL, Jatinder Pal Kaur *et al*. Glyphosate toxicity for animals. *Environmental Chemistry Letters*, [*s. l.*], v. 16, n. 2, p. 401-426, 2018; ABREU, Pedro Henrique Barbosa de; ALONZO, Herling Gregorio Aguilar. Trabalho rural e riscos à saúde: uma revisão sobre o "uso seguro" de agrotóxicos no brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 10, p. 4197-4208, 2014. DOI: 10.1590/1413-812320141910.09342014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/ynd3LjKy44N9KJSLrqSZQRm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 jan. 2023; FRIEDRICH, Karen *et al*. Agrotóxicos: mais venenos em tempos de retrocessos de direitos. *Revista Okara*: Geografia em Debate, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 326, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1982-3878.2018v12n2.41320. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/41320/20726. Acesso em: 18 jan. 2023; ISLAM, Faisal *et al*. Potential impact of the herbicide 2,4-dichlorophenoxyacetic acid on human and ecosystems. *Environment International*, New York, v. 111, p. 332-351, Feb. 2018.

85 MOURA, 2019.

Esse exemplo é uma ótima oportunidade para mostrar as influências que a estrutura social capitalista racista pode ter no desenvolvimento da ciência química, especialmente no que tange à síntese de venenos agrícolas. Nesse sentido, como contraponto, é preciso mostrar também como a química pode servir para demonstrar os impactos desses materiais no bem-estar do povo e, portanto, podendo servir para pensar a validade do seu uso nas produções agrícolas. Aliado a isso, esse exemplo indica formas históricas da produção agrícola, sobretudo na história de Palmares, que podem ser mais produtivas do que a atual capitalista latifundiária monocultural.

No ensino de química experimental, especificamente sobre processos de separação de misturas, é possível mostrar como o capitalismo se apropria de conhecimento ancestral e lucra em cima disso, ao mesmo tempo em que precariza produções menores, absorvendo, inclusive, o seu lucro. É o caso, por exemplo, da produção de azeite de dendê, cuja extração foi praticada secularmente pela população africana no Brasil e, hoje, por remanescente de quilombos. Hoje, ela é realizada em larga escala no país pelo agronegócio, principalmente nos nomes das empresas Vila Nova Agroindustrial, em Tomé-Açu (PA), e a Oldesa, em Nazaré das Farinhas (BA). O aprimoramento dos meios de produção maximiza a obtenção do óleo e, portanto, otimiza a produção, mas não tem beneficiado a população uma vez que esses meios são usados para exploração do proletariado paraense e baiano, como também para expulsar comunidades indígenas no Norte e negro-quilombolas no Nordeste[86].

Esse exemplo mostra os atravessamentos raciais e territoriais da luta de classes no país, revelando processos de apropriação das formas elementares de produção dos povos originários e quilombolas, ao mesmo tempo que superexpressa a forma capitalista que a luta por terra tomou ao longo da história. A crítica do sistema produtivo é, simultaneamente, positiva e negativa: negativa porque expõe as dinâmicas de exploração e opressão de indígenas e quilombolas, positiva porque mostra os avanços na produção. É um exemplo que se articula com esse princípio porque busca recuperar a história produtiva ancestral na produção de azeite e, ao mesmo tempo, aponta os avanços dessa produção que precisaremos apropriar num futuro comunista. A aula explicita, assim, a crítica do velho e moribundo sistema pela sua negação por superação

86 BORGES, Rebeca. Ouro líquido: produção de dendê explora populações negras e indígenas no Brasi. *Metrópoles*, [*s. l.*], 6 nov. 2022. Disponível em: https://www.metropoles.com/materias-especiais/ouro-liquido-producao-de-dende-explora-populacoes-negras-e-indigenas-no-brasil-2. Acesso em: 19 jan. 2023.

e dá encaminhamentos de devir social e coletivo pela positivação, nos termos revolucionários, que incorpora elementos afins ao proletariado no novo.

Todos esses três exemplos têm pontos em comum. Nessas aulas, o sistema produtivo é tomado de modo concreto, entendendo os atravessamentos reais de suas contradições no proletariado negro. Essa é uma forma da história e cultura africana e afro-brasileira, no sentido que é uma representação da experiência histórico-social dos povos africanos e/ou afro-diaspóricos na produção material. Ao mesmo tempo que se faz uma crítica do sistema produtivo, apresenta-se uma proposta de superação com base histórica para mostrar que é preciso superar o sistema e é possível criar uma alternativa diferente, já que temos exemplos de organizações populares negras que operaram socialmente na contramão do capitalismo. Além disso, essa defesa encontra na ciência química aporte a partir dos conteúdos que permitem compreender mais a fundo a produção. Nos exemplos, encontramos sempre em voga a estratégia revolucionária a partir da crítica anticapitalista, anticolonial e antirracista.

É preciso lembrar, porém, que não tem tática sem estratégia, mas também é preciso lembrar que não há estratégia sem tática. Não há revolução, não há superação do capitalismo racista sem criar taticamente as condições para isso hoje, e uma das táticas na estratégia comunista é alcançar vitórias históricas na luta de classes. Isso perpassa por uma redução na taxa de mais valor, o que pode acontecer pela redução do tempo de trabalho, pela redução da concentração de trabalho – e, portanto, pelo aumento no número de trabalhadores – ou pelo aumento do valor da força de trabalho, o que perpassa por formação de trabalhadores, aumento nos benefícios, entre outras questões. Marx[87] também lembra de fatores ideológicos influenciando o valor da força de trabalho, o que se traduz, no Brasil, nas ideologias de inferiorização da pessoa negra. Elas fundamentam a baixa no valor da força de trabalho da população negra, mas também da classe trabalhadora como um todo[88].

É importante, portanto, em nossas aulas, para contribuir com outras formas de existir socialmente, não só mostrar exemplos de organização de outras formas produtivas, mas também combater as formas de precarização da classe trabalhadora e as ideologias que a sustentam, como a ideologia de inferiorização da pessoa negra. O campo das relações étnico-raciais tem feito esse debate a partir da representação – comumente conhecida como representatividade –, a partir

87 MARX, 2017.

88 MOURA, 2014.

da apresentação de personalidades negras nas aulas de ciências[89]. Pensamos que é um início, mas não podemos parar por aí.

A representação não indica as condições para formar aquele sujeito. Uma cientista negra tendo sua história contada na sala de aula vira um ícone. As condições para a sua formação, porém, às vezes, não são de acesso de todas as pessoas. Isso precisa ser exposto também. Da mesma forma, ao mostrar a história da cientista, devemos evidenciar as condições de seu trabalho na história do coletivo humano, expondo o quanto a ciência foi precarizada e o quanto trabalhadores negres também foram barrades de acessar esse campo de atuação. A representação, portanto, precisa ser situada no tempo e na estrutura social.

Como vim discutindo, seja em níveis gerais ou no nível do trabalho educativo, não há forma sem conteúdo, não há conteúdo sem forma. Se você chegou até aqui no debate da forma do conteúdo de ensino e é docente de química, pode estar se perguntando: mas isso é aula de química ou de humanas? Quais procedimentos vou usar para ensinar o *conteúdo dessa forma*? É uma aula só para discutir química, tipo uma instrumentalização, e, antes disso, uma aula para problematização das questões raciais? Essas são questões de ordem metodológica e, por isso, dizem muito respeito às formas de ensino do conteúdo.

Note: até então, estou falando sobre o objeto de ensino, especificamente sobre as *formas do conteúdo*. Ou seja, estamos discutindo os modos de expressão do conteúdo, seus limites e definições qualitativas[90]. Qual é a qualidade, quais são as características, qual é a forma interna do conteúdo de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de química? Foi essa a pergunta a qual tentamos responder com os elementos que mobilizamos até então. A partir deste ponto, precisamos discutir elementos de ordem organizacional, procedimental,

89 PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 19, p. 329-344, jan./dez. 2019. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2019u329344. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/13139/11886. Acesso em: 19 jan. 2023.

90 "Além disso, a categoria de forma é também utilizada no sentido de modo de expressão e existência do conteúdo. Aqui, estamos lidando mais com a forma interna do que a externa. A forma interna é conectada com a definitividade qualitativa do objeto, esta sendo interpretada aqui não como um substrato material (pedra, metal, madeira, etc.), mas como uma certa formação expressiva apontando para um modo de operação envolvendo o objeto e determinando o modo de sua percepção e incorporação em um sistema de uma dada esfera intelectual e prática". SPIRKIN, 1990, p. 187, tradução nossa. Original: "besides, the category of form is also used in the sense of mode of content's expression and existence. Here we are dealing with internal rather than external form. Internal form is connected with the object's qualitative definiteness, the latter being interpreted here not as a material substratum (stone, metal, wood, etc.) but as a certain meaningful formedness pointing to a mode of operation involving the object and determining the mode of its perception and incorporation in a system of a given intellectual and practical sphere".

tentando entender quais ações, atividades e recursos serão articulados para ensinar o conteúdo de história e cultura africana e afro-brasileira na forma que defendemos anteriormente. Vamos pensar agora sobre generalidades dos procedimentos de ensino e, portanto, sobre as *formas de ensino*. Entre as teorias educacionais que estudamos neste trabalho, a única que dá encaminhamentos metodológicos a respeito do ensino e sua didática é a pedagogia histórico-crítica e é dela que lançaremos mão neste momento. Desde já, convoco Duarte para iniciarmos o debate das formas:

> o clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas. Não existe 'a' forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza[91].

Newton quer dizer, portanto, que a eleição da forma de ensino é limitada pelas condições concretas do trabalho pedagógico, o que inclui os seguintes elementos: destinatário, docente, conteúdo e circunstâncias. Como esses elementos variam freneticamente a depender da situação, a variabilidade das formas de ensino vai se impor enquanto uma necessidade porque será necessário ajustar a forma imediatamente a esses outros elementos do trabalho pedagógico. Especificamente da relação entre forma e conteúdo, também tenho acordo com Duarte, para quem a forma escolhida deve impulsionar a explicitação plena do que é essencial de um conteúdo[92].

Assim sendo, é um encaminhamento desse princípio eleger formas de ensino que potencializem o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira fundado na base material de existência humana e nos interesses históricos do proletariado negro. Nesse sentido, cabe fazer uso do que já existe de acúmulo no campo das relações étnico-raciais no ensino ou mesmo da própria educação escolar num geral, sem abdicar da forma clássica do conteúdo.

---

91 DUARTE, 2016, p. 109.

92 "[...] para que um conteúdo se desenvolva é necessário que ele se apresente numa forma que promova a plena explicitação daquilo que é essencial a esse conteúdo, mas essa plena explicitação significa também transformação do conteúdo, que passa a não caber mais na antiga forma que possibilitou seu desenvolvimento". *Ibid*., p. 104.

Isso pode parecer, à primeira vista, uma defesa intransigente do ensino de química por meio da história e filosofia nas/das ciências, porém não é por aí. Precisamos lembrar que as aulas ainda são de química e, por isso, ao ensinar história e cultura afro-brasileira nas aulas de química, elas não podem ter protagonismo absoluto. Ensina-se química nas aulas de química e, portanto, as formas que potencializam o desenvolvimento do conteúdo de química precisam ganhar prioridade, da mesma forma que o conteúdo de química deve ter primazia nesta aula. Se não fazemos isso, na ânsia de ensinar história e cultura africana e afro-brasileira, corremos o risco de reduzir a potência do nosso principal objeto de ensino – o conteúdo de química –, como aconteceu com uma proposta didática na qual se trouxe a composição química das pimentas para falar de religiosidade afrodiaspórica, mas o conteúdo – química orgânica – ficou restrito à identificação de classes de compostos orgânicos[93].

Ao mesmo tempo, podemos correr o risco de elaborar uma aula de química que, de início, visava incorporar o debate racial, mas o fez de maneira muito pontual, como foi o caso de uma proposta que falava de extração usando cachaça e o debate sobre a cachaça no sistema produtivo era completamente acessório, quase um chamariz, com inconsistências teóricas, inclusive[94]. Apesar de defender que a aula precisa ser centrada na química, não quer dizer que estou entendendo história e cultura africana e afro-brasileira como acessórios, coisas secundárias. Ao contrário, estou defendendo que é um clássico e, por definição, é fundamental, primordial. Se for para ser secundário, nem clássico é.

Como assim o é, o conteúdo precisa estruturar e não enfeitar a aula de química. Aliás, na realidade, encontramos vínculos reais essenciais entre química e as questões raciais, com movimento e proporções próprias, o que suspende a necessidade de dosar, já que as proporções já estão dadas. Assim, faz mais sentido pensar em nexos reais entre a química e as questões raciais como forma de apresentar esse conteúdo nas aulas de maneira organicamente dosada do que propor essa dosagem artificialmente. Em outras palavras, a realidade é uma só e ao levar essa síntese una que carrega vínculos orgânicos entre química e questões

93 PINHEIRO, Juliano Soares *et al*. Química das pimentas pelos caminhos de Exu. *In*: OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campelo (org.). *Conteúdos cordiais*: química humanizada para uma escola sem mordaça. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 1-14.

94 CUNHA, Sílvio; MATTOS, Jamille Silveira. Além da caipirinha: cachaça como solvente para síntese orgânica e extração de pigmento. *Química Nova*, São Paulo, v. 40, n. 10, p. 1253-1258, 2017. DOI: 10.21577/0100-4042.20170110. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/LtVzwxQ3Xmn-9mjHG3d6s3Cp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 jan. 2023.

raciais para a sala, a dosagem se faz desnecessária. A dosagem de conteúdos de química e história e cultura africana e afro-brasileira só se imporá como necessidade do trabalho pedagógico se os nexos não tiverem referência na realidade. Será, portanto, na prática social que o(a) professor(a) encontrará a proporção real dos conteúdos de química e de história e cultura africana e afro-brasileira nas suas relações concretas[95].

Victor Rodrigues[96] sugere a construção de redes – que ele chama de redes Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) – para pensar as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Essa rede é um diagrama com quadros que contêm conteúdos relacionados a um tema específico e linhas curvas ligando esses quadros. O centro da rede é o tema. O autor não aponta o uso da rede como uma ferramenta para o planejamento, mas como forma de estudo das contradições sociais atreladas a esse tema escolhido. Pensamos que a construção de uma rede, como a de Rodrigues, pode ser útil numa primeira etapa para rascunhar ideias para elaboração de uma aula e pensar possíveis *links* com a história e cultura africana e afro-brasileira, seja no início de uma aula ou no planejamento.

Um limite dessa abordagem é que a rede se centra no conteúdo provido pelo tema e não no conteúdo de química. É importante lembrar que a aula é de química e é o conteúdo de química e ele precisa dar o tom da forma e não o conteúdo temático. Isso não significa que não existam momentos em que o tema se sobressaia, mas que, estrutural e essencialmente, essa sobressalência deve ser determinada pelo conteúdo de química e não do tema em si. Um outro limite é que a rede é um pouco perdida: é um emaranhado de conteúdos e ligações que não são muito claras, dada a quantidade de fios, o que serve pouco para

95 "Partir da prática social e dela extrair os elementos culturais que serão traduzidos em saber escolar requer a identificação de como se expressam as relações humanas em um dado tempo histórico, segundo um determinado modo de produção, tendo especificidades e particularidades que se expressam nos diferentes grupos e classes sociais". MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Revista Histedbr On-Line*, Campinas, v. 19, p. 1-28, 19 mar. 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234. Acesso em: 13 jan. 2023.

96 "Considerando essas características, propomos a realização do estudo das contradições a partir do estabelecimento de relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade, de maneira a considerar a realidade local dos estudantes, possibilitando compreender em que medida e de que maneiras o conhecimento científico e tecnológico contribui e/ou pode contribuir para a manutenção e/ou para a superação das contradições identificadas no contexto escolar. Nesse sentido, propõe-se que as relações CTS sejam situadas na realidade das localidades de Sul Global, destacando os efeitos de colonialidade do ser, do poder, do saber e da mãe natureza que atuam para manutenção do *status quo*". RODRIGUES, 2022, p. 134.

dar encaminhamentos metodológicos para um planejamento, por exemplo. A falta de hierarquia entre os conteúdos, o excesso de informações e de linhas conectando os conteúdos nem norteia, nem suleia docentes, seja na aula ou no planejamento. Fica difícil extrair encaminhamentos metodológicos quanto à prioridade dos conteúdos, o seu sequenciamento lógico ao longo da ou das aulas e o quanto de tempo será gasto para ensinar.

Como estratégia de planejamento, em vista disso, penso que o estudo do conteúdo, a partir de uma rede dessas, pode ser inviável porque não gerará frutos. Para essa função, defenderei que docentes podem construir um mapa conceitual do conteúdo a ser ensinado e utilizá-lo para pensar nas relações com outros elementos da realidade, como a própria experiência histórico-social de pessoas negras de classe dominada. O mapa, de fato, mostrará os nexos entre os conteúdos de química, as hierarquias, uma sequência lógica. A partir disso, o(a) professor(a) pode pensar quais relações o conteúdo de química carrega com a experiência histórico-social do proletariado, a partir da rede que fez no início, poderá estimar o quanto de tempo levará para realizar a aula e sequências possíveis para o conteúdo.

É preciso, porém, cuidar para problematizar esses vínculos, desde considerar o tempo até possíveis delimitações a serem feitas para adequar esse objeto de ensino à prática escolar. Como coloquei, a prioridade na aula de química necessita ser o conteúdo de química e, por já ter proporção própria, é possível que, na relação da história africana com a química, a ciência humana seja mais preponderante. Nesse caso, cabe ao(à) docente fazer uma delimitação do que deverá aparecer para não perder a essencialidade do vínculo, mas contemplar a centralidade da química sem perder a relação com a história e cultura africana e afro-brasileira.

O ensino concreto de história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de química como produtor de uma concepção revolucionária de mundo

> Quem descobriu o Brasil? Foi o negro que viu a crueldade bem de frente e ainda produziu milagres de fé no extremo ocidente![97]

97 MILAGRES do povo. Intérprete: Margareth Menezes. Compositores: Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro. [*S. l.*: *s. n.*], 2016. 1 vídeo (5 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-yRTOuN19Pk.

Eu bebo água enquanto escrevo este texto porque comi um macarrão que tinha lá sua quantidade moderada de sal. Para satisfazer, então, essas duas necessidades – fome e sede –, eu precisei pelo menos obter duas coisas: água e comida. Como eu fiz isso? A água, eu tirei da minha torneira. O macarrão, da dispensa e preparei. De onde vem a água e o macarrão? Você pode dizer: do mercado. No caso da água, baianos e baianas diriam: de dona Empresa Baiana de Águas e Saneamento (Embasa)[98]! E é bem verdade: eu comprei macarrão no mercado e, mensalmente, pagamos aqui em casa a conta da distribuidora de água tratada. Assim sendo, faz muito sentido dizer que esses objetos da minha necessidade são oriundos das empresas, dos mercados, já que foi com eles – empresa e mercado – que tive o contato imediato para adquirir macarrão e água.

Porém, você, pessoa atenta à leitura deste texto, deve lembrar lá das generalidades do capitalismo (Capítulo 3), quando falamos, Marx e eu, que as mercadorias nos enfeitiçam, escondendo as relações sociais que as atravessam e nos interpelam. Lembremos: o fetiche da mercadoria, como Marx o chamou, também esconde o fato de que as mercadorias são produto do trabalho humano. Minha água que encheu minha garrafa em questão de segundos, portanto, não veio necessariamente da Embasa por assim dizer. Existiu um conjunto de pessoas envolvidas nesse processo, que podem ou não estar entre nós. Explico.

Muito provavelmente, existe um ou mais canais subterrâneos que conectam o manancial de água bruta até a estação de tratamento. Esses conjuntos de canais, geralmente chamados de adutoras, bombeiam a água bruta até um reservatório para ser tratada. As adutoras não são constituídas apenas pelos canais, mas também de toda a parafernália ferramental – bombas, conexões, entre outros equipamentos – para garantir o escoamento forçado de água. Partindo dessas informações, faz muito sentido dizer que a água chega à minha casa tratada não por causa da Embasa, mas da adutora da Embasa. Não necessariamente.

Essa adutora – seus canais, bombas, conexões – foi construída diretamente por trabalhadores e trabalhadoras, quem, com seu suor, imprimiram energia necessária para trabalhar materiais como metais, concreto ou, às vezes, plástico para moldá-lo na conexão mais adequada para desviar o fluxo de água.

Acesso em: 14 nov. 2022. Para entender o significado dessa estrofe, tem que assistir essa performance de Margareth.

98 Empresa Baiana de Águas e Saneamento. Ao reclamar de problemas com água e esgoto, baianos e baianas, em geral, chamam a empresa pelo vocativo "Dona Embasa". Conheça um exemplo aqui: RECADINHO para dona embasa! Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QiJ8ZwKIWKQ. Acesso em: 11 nov. 2022.

Trabalhadores que extraíram esses materiais, extraíram a matéria-prima desses materiais e trabalhadores que processaram a matéria-prima para obter esses materiais. Trabalhadoras que dispenderam energia dimensionando essa rede de canais para minimizar o gasto de energia por perda de carga no bombeamento para reservatórios muito altos. Trabalhadores e trabalhadoras que gastaram seu tempo no trabalho de turno abrindo caminhos para passagem de água em turnos extenuantes de escavação para assentar tubulações. Trabalhadoras e trabalhadores que podem ter se acidentado na concretagem dessas adutoras e, literalmente, deram sangue, deram a vida para a água ser bombeada[99].

Todo esse trabalho humano está ali naquela adutora. E, passado o tempo, seguirá ali, servindo ao capitalista para lucrar, mesmo que as primeiras ali exploradas já tenham ido.

É o trabalho explorado das pessoas que garantiu que a água bruta chegasse à estação de tratamento. A partir daí, é fácil ver que as etapas subsequentes do processo de produção de água tratada são inteiramente mediadas por trabalhadoras e trabalhadores. A água, portanto, não é apenas um líquido transparente, incolor, insípido, com outras substâncias dissolvidas que garantem sua desinfecção e sua potabilidade. A água foi trabalhada por vários alguéns para ser assim: potável o suficiente *para que eu compre* e sacie a minha sede pós-almoço. Note: não significa que o burguês explora o trabalhador, a trabalhadora em prol da minha sede, mas porque a água produzida com essas características é vendável[100].

---

99 "Assim, quando se considera o valor do fio, ou o tempo de trabalho requerido para sua produção, todos os diferentes processos particulares de trabalho, que, separados no tempo e no espaço, têm de ser realizados para, primeiramente, produzir o próprio algodão e a quantidade de fusos necessária à fiação e, posteriormente, para obter o fio a partir do algodão e dos fusos, podem ser considerados fases diferentes e sucessivas de um e mesmo processo de trabalho. Todo o trabalho contido no fio é trabalho passado. Que o tempo de trabalho requerido para a produção de seus elementos constitutivos tenha ocorrido anteriormente, que ele se encontre no tempo mais-que-perfeito, enquanto o trabalho imediatamente empregado no processo final, na fiação, encontra-se mais próximo do presente, no passado perfeito, é uma circunstância totalmente irrelevante. Se uma quantidade determinada de trabalho, por exemplo, 30 jornadas de trabalho, é necessária para a construção de uma casa, o fato de que a última jornada de trabalho seja realizada 29 dias depois da primeira jornada é algo que não altera em nada a quantidade total de tempo de trabalho incorporado na casa. E, desse modo, o tempo de trabalho contido no material e nos meios de trabalho pode ser considerado como se tivesse sido gasto num estágio anterior do processo de fiação, antes de iniciado o trabalho final, sob a forma da fiação propriamente dita". MARX, 2017, p. 264-265.

100 "A mercadoria se distingue de seu possuidor pela circunstância de que, para ela, qualquer outro corpo-mercadoria conta apenas como forma de manifestação de seu próprio valor. *Leveller* [niveladora] e cínica de nascença, ela se encontra, por isso, sempre pronta a trocar não só sua alma, mas também seu corpo por qualquer outra mercadoria, mesmo que esta apresente mais defeitos do que Maritornes. Se à mercadoria falta esse sentido para a percepção da concretude dos corpos-mercadoria,

Com esse exemplo, é fácil ver que muito do que existe, mas sobretudo o que foi oriundo da natureza, tem o sangue, suor e lágrimas de trabalhadores e de trabalhadoras. Não à toa, as ciências da natureza desempenham um papel milenar de relevância incomensurável na produção de riquezas, seja na indústria, na agricultura, na mineração, no setor energético... Elas estão lá!

Não querendo criar intrigas com as outras queridas, mas, dado que muito do que é trabalhado na natureza tem massa e ocupa lugar no espaço, a química tem um papel fundamental na produção material de riquezas justo porque pode oferecer subsídios científicos no que tange à produção da... matéria. Em termos de capitalismo, isso se torna mais expressivo porque o desenvolvimento das ciências da natureza pode oferecer bases científicas para organizar a produção de modo a extrair mais valor dela. Na transformação capitalista da natureza, portanto, a química hegemonicamente serve à exploração do povo. Cabe lembrar que o domínio da natureza é condição de manutenção da vida humana e, portanto, da sociedade. Há, portanto, um vínculo indelével entre as dimensões natural e social da realidade. Nikitin nos diz:

> ensina o marxismo-leninismo que a natureza e a sociedade não devem ser encaradas como aglomeração de fenômenos isolados, desconexos. O contrário é que é certo. Todos os fenômenos naturais e sociais se interligam e determinam uns aos outros. Essa conexão profundamente arraigada encontra expressão nas leis do desenvolvimento natural e social. É tarefa da ciência descobrir essas leis[101].

Se é verdade que a química fundamentou e fundamenta muito da produção de riquezas e gira a roda do capital em favor do burguês maximizando a produção de receptáculos de valor, o seu ensino só se efetiva concretamente ao explicitar a composição da matéria em termos de átomo e de trabalho humano. Isso significa dizer que o ensino da matéria e transformações só é de verdade,

---

o possuidor de mercadorias preenche essa lacuna com seus cinco ou mais sentidos. Sua mercadoria não tem, para ele, nenhum valor de uso imediato. Do contrário, ele não a levaria ao mercado. Ela tem valor de uso para outrem. Para ele, o único valor de uso que ela possui diretamente é o de ser suporte de valor de troca e, portanto, meio de troca. Por essa razão, ele quer aliená-la por uma mercadoria cujo valor de uso o satisfaça. Todas as mercadorias são não-valores de uso para seus possuidores e valores de uso para seus não-possuidores. Portanto, elas precisam universalmente mudar de mãos. Mas essa mudança de mãos constitui sua troca, e essa troca as relaciona umas com as outras como valores e as realiza como valores. Por isso, as mercadorias têm de se realizar como valores [de troca] antes que possam se realizar como valores de uso". MARX, 2017, p. 160.

101 NIKITIN, 1967, p. 9-10.

concretamente de verdade, se tiramos a mão invisível do mercado dos nossos olhos para podermos enxergar um ao outro como sujeitos produtores de riqueza. Agorinha, Hélio da Silva Messeder Neto defendeu algo quase nesse sentido:

> o ensino de química histórico-crítico não pode apenas relatar a existência do plástico, do vidro, do alumínio, do hidróxido de sódio, do silício, dos processos de separação de misturas etc. e as formas como esses materiais aparecem para serem consumidos e distribuídos na sociedade. É preciso criar no estudante a unidade afeto-cognitiva de que aquilo tudo foi/é *produção de trabalhadores e trabalhadoras* ao longo de uma história marcada pela luta de classes. Esse processo mediado de revelar o trabalho escondido existente nos instrumentos humanos, aliado aos outros elementos já tratados neste artigo, contribuirá para o estudante no processo de desfetichização das mercadorias. Tarefa que nos parece essencial caso estejamos comprometidos em assumir uma pedagogia revolucionária que se quer contra a alienação pois, no final das contas, é esse processo material que nos impede de nos reconhecermos como sujeitos produtores da história e não apenas cidadãos voltados para o consumo consciente[102].

Hélio está certo. Em um ensino de química realizado no capitalismo racista, uma contribuição grande que docentes de química podem fazer é arrancar a venda dos olhos de estudantes quanto à produção de mercadorias. Estudantes não podem considerar que os materiais surgem como num passe de uma reação química ou de processos físicos, da mesma forma que não cabe ensinar às pessoas como a química pode ser usada a serviço do consumo consciente, porque mantemos conservada a produção exploradora e exagerada do burguês em função de uma atitude individual. É preciso, portanto, que saibam que a "aparição dos materiais" é intencionada e trabalhada por mãos e mentes humanas, em geral exploradas pela mão branca burguesa.

A história do povo negro e do povo brasileiro também nos motivam a concordar com Hélio. Como vimos nos Capítulos 2 e 3, fomos forjados na exploração – inicialmente escravista e depois capitalista racista – e, assim sendo, temos o compromisso com o nosso povo de expor as contradições que criaram nossas condições de mazela. Desse modo, um ensino de química que se diz ao lado do

102 MESSEDER NETO, Hélio da Silva. O ensino da química na pedagogia histórico-crítica: considerações sobre conteúdo e forma para pensarmos o trabalho pedagógico concreto. *Investigações em Ensino de Ciências*, [*s. l.*], v. 27, n. 2, p. 271-293, 2022. p. 281.

povo negro, um ensino de química concretamente antirracista, anticolonial precisa ser também anticapitalista porque, assim, ajudará estudantes a captarem o que não está posto na imediaticidade do sistema produtivo, especialmente se este funciona a partir da transformação de materiais. Esse ensino concreto de química, portanto, deve ajudar a sedimentar uma concepção de mundo que se vincule com os interesses históricos da classe trabalhadora, sobretudo negra, os quais perpassam pela superação do capitalismo e do racismo. Consubstanciando, Newton Duarte explica que "o desenvolvimento da concepção de mundo depara-se, inevitavelmente, com a necessidade de reconhecimento de suas relações com a prática social concreta, ou seja, reconhecimento de sua inserção na luta de classes e, portanto, na luta ideológica"[103].

A constituição de uma concepção de mundo antirracista e anticapitalista, portanto, precisa ser um objetivo do ensino concreto de química, sobretudo porque, como mostra Messeder Neto, é com a química que nos apossamos do conhecimento sistemático da produção e processamento de materiais. A disputa deve acontecer na sala de aula porque essas coisas não se separam. Olha só o que Tiago Lavoura e Lígia Márcia Martins me ajudaram a ver:

> o processo de transmissão-assimilação do saber por meio do trabalho educativo escolar não deve nem pode fragmentar a dimensão ontológica da dimensão epistemológica, separando ciência e visão de mundo. A cisão entre epistemologia e ontologia ou entre conhecimento e visão de mundo somente acentua a redução das atividades humanas, plasmadas fenomenicamente naquilo que se torna empiricamente sentido e observado, aos limites da imediaticidade da vida cotidiana. Com isso, a práxis humana torna-se restrita ao seu emprego utilitário e direto, carente de mediações, restringindo o conjunto das atividades dos indivíduos singulares e a totalidade da prática social humano-genérica à funcionalidade prática imediata, manipulatória e utilitária, minimizando as forças motrizes do desenvolvimento histórico da humanidade[104].

Em termos de ensino de química, isso quer dizer o seguinte: se deixamos as reações e as transformações físicas que ensinamos alheias às relações sociais, a estação de tratamento de água só produzirá água tratada, a cromatografia só separará materiais e a eletroquímica só servirá à produção de metais a partir de

103 DUARTE, 2016, p. 103.

104 LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 535.

seus minérios. Não se saberá que isso tudo e muito mais pode servir às pessoas em seu conjunto e não exclusivamente para explorar pessoas e, assim, encher o bolso de burguês. Logo, vejo no tensionamento da fetichização das mercadorias pelo ensino de química uma tarefa candente de nosso tempo. Nela, há germens para orientar a prática pedagógica a favor da luta anticolonial e são germens porque a entendo como um caso particular de uma tarefa ainda maior.

Marx começa sua crítica da economia política apontando como aparecem as utilidades materiais no modo de produção capitalista. Segundo ele, "a *riqueza* das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece [*erscheint*] como uma 'enorme coleção de mercadorias', e a mercadoria individual, por sua vez, aparece como sua forma elementar"[105]. E é bem verdade que ele começa assim porque ele propôs essa síntese já antes[106], na *Contribuição à crítica da economia política*[107]. Repare na tradução de Florestan: "à primeira vista, a *riqueza* da sociedade burguesa aparece como uma imensa acumulação de mercadorias, sendo a mercadoria isolada a forma elementar dessa riqueza"[108].

Note que em ambos os momentos, o barbudo se refere à produção de riquezas e é a isso que quero me apegar neste momento.

Eu acho que Marx não utiliza o termo "riqueza" à toa. Foi interesse dele por muito tempo entender o que impulsionava o desenvolvimento das sociedades. Na verdade, por muito tempo, muita gente pensou nisso e segue pensando. Uma proposição marxiana para essa resposta está na produção de riquezas, ela sendo, para Marx, o motor propulsor do desenvolvimento das sociedades[109]. Vejamos o argumento dele em *Contribuições à crítica da economia política*:

> para dar a isso um caráter científico, que nele tem seu valor como cálculo, teria que fazer um estudo sobre os graus da produtividade em diferentes períodos, no desenvolvimento de certos povos, estudo que excederia os limites próprios de nosso tema, mas que, na medida em que se torna indispensável, deverá ser feito quando se desenvolverem a concorrência, a acumulação etc. Formulada de uma maneira geral, a

105 MARX, 2017, p. 113, grifo nosso.

106 *O capital* é de 1867 e *Contribuição à crítica da economia política* de 1844.

107 MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

108 *Ibid.*, p. 51, grifo nosso.

109 NIKITIN, 1967.

> resposta conduz à generalidade de que *um povo atinge o apogeu de sua produção no momento em que alcança em geral seu apogeu histórico*[110].

Se entendemos a produção como "o processo de produção de riqueza material [que] abrange o trabalho humano, os meios de trabalho e os objetos do trabalho"[111], então, entendemos que as sociedades se complexificam à base – mas não exclusivamente – da sua produção de riquezas. Não houve esse momento na história em que nós, seres humanos, não lançássemos mão da transformação da realidade para fazer valer as nossas necessidades. De início, isso se restringiu apenas a um processo de sobrevivência – individual e/ou coletiva –, o que constituiu a primazia da transformação da realidade natural pelas pessoas. Quero dizer que a maior parte das nossas necessidades mais básicas é sanada por processos de alteração da realidade natural. Marx de novo:

> quanto mais remontamos na história, melhor aparece o indivíduo, e, portanto, também o indivíduo produtor, como dependente e fazendo parte de um todo mais amplo; em primeiro lugar, de uma forma ainda muito natural, de uma família e de uma tribo, que é a família desenvolvida; depois, de uma comunidade sob suas diferentes formas, resultado do antagonismo e da fusão da tribo. E somente ao chegar ao século 18 e na 'sociedade burguesa' é que as diferentes formas das relações sociais se erguem diante do indivíduo como um simples meio para seus fins privados, como uma necessidade exterior[112].

Isso não significa necessariamente que eu, individualmente, vou realizar essas transformações. Porém, elas precisam acontecer para que eu adquira o elemento de satisfação da minha necessidade. Esse processo é chamado de trabalho. O trabalho exterioriza o objeto possível das necessidades ideais humanas ao mesmo tempo que introjeta no sujeito a forma concreta de existir desse objeto. Em função disso, o trabalho propicia à pessoa o objeto de sua necessidade e, ao mesmo tempo, aglutina conhecimento de como chegar à produção desse objeto, o que nos leva à conclusão de que trabalho é processo criativo de produção de riqueza no seu fim e no seu decorrer. A seguir, um trecho de Marx que eu acho muito lindo:

---

110 MARX, 2008, p. 241-242, grifo nosso.

111 NIKITIN, 1967, p. 2.

112 MARX, *op. cit.*, p. 238-239.

> no processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. *O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado.* O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio[113].

No capitalismo, esse processo é explorado para enriquecer o bolso dos burgueses, mas isso serviu para evidenciar ainda mais a potencialidade criativa e transformadora da natureza do trabalho humano. O burguês, portanto, vem cumprindo uma tarefa revolucionária porque dá evidência à capacidade proletária de elevar o desenvolvimento da sociedade pelo seu trabalho[114], mas na forma de mercadoria, que, ao mesmo tempo, esconde a capacidade criativa das pessoas de produzirem riqueza e, portanto, satisfazendo necessidades do coletivo (e não do burguês safado), desenvolvendo a sociedade, movendo a história.

Sutilmente, portanto, o fetiche da mercadoria esconde que as pessoas são produtoras de riqueza e, assim, podem desenvolver a sociedade. Não à toa que, muito precisamente, Marx coloca que o caráter enigmático dos produtos do trabalho surge quando ele assume a forma de mercadoria, aparecendo a nós como propriedade intransigentemente imanente da mercadoria e não como resultado da produção proletária de riqueza[115]. Os produtos do trabalho humano, assim desse jeito, aparecem como sendo de caráter privado e, por assim o ser, fazem-nos

---

113 MARX, 2017, p. 258, grifo nosso.

114 "*A burguesia não pode existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção e, desse modo, as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade.* A conservação dos antigos modos de produção de forma inalterada era, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as antigas classes industriais. A revolução constante da produção, os distúrbios ininterruptos de todas as condições sociais, as incertezas e agitações permanentes distinguiram a época burguesa de todas as anteriores. Todas as relações firmes, sólidas, com sua série de preconceitos e opiniões antigas e veneráveis foram varridas, todas as novas tornaram-se antiquadas antes que pudessem ossificar. *Tudo o que é sólido desmancha-se no ar, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são, por fim, compelidos a enfrentar de modo sensato suas condições reais de vida e suas relações com seus semelhantes*". MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. p. 30.

115 "De onde surge, portanto, o caráter enigmático do produto do trabalho, assim que ele assume a forma-mercadoria? Evidentemente, ele surge dessa própria forma [a de mercadoria]. A igualdade dos trabalhos humanos assume a forma material da igual objetividade de valor dos produtos do trabalho; a medida do dispêndio de força humana de trabalho por meio de sua duração assume a forma da grandeza de valor dos produtos do trabalho; finalmente, as relações entre os produtores,

considerar que a nossa atividade criativa deve se realizar apenas para satisfação de necessidades individuais[116]. Porém, essa riqueza é coletiva porque nós a produzimos. Como imaginou Karl Marx, se as mercadorias falassem, elas gritariam:

> é possível que nosso valor de uso tenha algum interesse para os homens. A nós, como coisas, ele não nos diz respeito. O que nos diz respeito reificadamente [*dinglich*] é o nosso valor. Nossa própria circulação como coisas-mercadorias [*Warendinge*] é a prova disso. Relacionamo-nos umas com as outras apenas como valores de troca[117].

Interessa-nos, assim, o valor de uso dos produtos de nosso trabalho porque eles, de partida e tautologicamente, cumprem essa *rica* função. O burguês é quem pega essa riqueza e mercantiliza, transforma-a em mercadoria. Marx demonstrou isso com ironia:

> até hoje nenhum químico descobriu o valor de troca na pérola ou no diamante. Mas os descobridores econômicos dessa substância química, que se jactam de grande profundidade crítica, creem que o valor de uso das coisas existe independentemente de suas propriedades materiais [*sachlichen*], ao contrário de seu valor, que lhes seria inerente como coisas[118].

Saindo dessa digressão para entender que nunca saímos dela, retomemos o ensino de química. Me parece que a construção de uma concepção de mundo revolucionária precisa realizar o movimento de desfetichização da produção de materiais ao mesmo tempo que expõe que esse trabalho produtivo humano produz riqueza, dado que é essa a condição básica de desenvolvimento histórico das sociedades humanas. Na experiência anticapitalista e anticolonial moçambicana, a liderança revolucionária negra, Samora Moisés Machel, apontava:

---

nas quais se efetivamente aquelas determinações sociais de seu trabalho, assumem a forma de uma relação social entre os produtos do trabalho". MARX, 2017, p. 147.

116 "[...] de um lado, o caráter socialmente útil de seus trabalhos privados na forma de que o produto do trabalho tem de ser útil, e precisamente para outrem; de outro, o caráter social da igualdade dos trabalhos de diferentes tipos na forma do caráter de valor comum a essas coisas materialmente distintas, os produtos do trabalho". *Ibid.*, p. 149.

117 *Ibid.*, p. 157-158.

118 *Ibid.*, p. 158.

> na nossa zona, o trabalho é um acto de libertação, porque o resultado do trabalho beneficia os trabalhadores, serve os interesses dos trabalhadores, isto é, serve para libertar o homem da fome, da miséria, serve para fazer progredir a luta. Porque na nossa zona abolimos a exploração do homem, porque a produção é propriedade do povo, ela serve o povo.
> Assim produzimos para os nossos interesses. É o nosso interesse fazer crescer crianças sãs, libertas da doença, crianças fortes libertas da fome e do raquitismo.
> Produzindo, contribuímos para alimentar correctamente as nossas crianças, o nosso povo[119].

Essa foi sua linha política na Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), que lutou pela revolução socialista anticolonial em Moçambique contra o subjugo português. Em outro momento, ele dá encaminhamentos parecidos com o que tento defender aqui:

> a nossa luta já instalou o nosso Poder em vastas regiões da nossa Pátria. Nessas regiões são os nossos interesses que comandam. A linha política da FRELIMO, que exprime esses interesses aplica-se diariamente em todos os setores de trabalho para beneficiar a maioria. A linha política da FRELIMO, que orienta o nosso Poder transforma diariamente as relações sociais, as relações entre os homens, ela transforma a sociedade. *A nossa linha transforma a natureza, põe os recursos da nossa terra à disposição da maioria, mobiliza as leis da natureza para beneficiar as largas massas*[120].

Professores e professoras de química precisam ensinar ao alunado que o poder organizativo do povo também está no fato de que nós podemos remontar condições coletivas de reprodução da vida, as quais estão, hoje, intimamente imbricadas ao processo de transformação de materiais. A forma de ensinar esse poder organizativo/produtivo do povo é ensinando o poder organizativo/produtivo do povo.

---

119 MACHEL, Samora M. *Produzir é aprender, aprender para produzir e lutar melhor*. Maputo: Spanos, 1978. p. 10.

120 MACHEL, Samora M. Estabelecer o Poder Popular para servir as massas. *In*: MANOEL, Jones; FAZZIO, Gabriel Landi (org.). *Revolução africana*: uma antologia do pensamento marxista. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. p. 265, grifo nosso.

Eu quero dizer que é conteúdo de química evidenciar os modos populares[121] de produção de materiais e de organização política em prol disso. Em função do trabalho ser historicamente humano, essa evidência deve se dar por meio da história da humanidade para compreender as condições específicas do desenvolvimento das sociedades vinculado à produção de riquezas. Citei agora há pouco que Marx apontou essa necessidade[122]. É preciso ensinar às pessoas que produzimos riqueza e isso carrega vínculos, então, com o fato de que fizemos e fazemos história. Lélia Gonzalez, desde muito, salientava a necessidade que temos de retomar a disputa por uma concepção de mundo materialista em prol da organização popular negra:

> evidentemente, é por esse tipo de estrutura ideológica e de relações concretas que temos na sociedade brasileira que percebemos uma baixa capacidade de mobilização, de organização da população negra, sobretudo após a malfadada abolição da escravatura em 1888, porque saímos do centro da produção econômica e fomos chutados para a periferia. Aí começa o outro, o novo calvário do negro brasileiro. Embora não signifique que não tenha havido resistência desde a fundação do primeiro quilombo, em 1549 – a Beatriz Nascimento saca bem a questão do quilombo. De qualquer forma, no Brasil da República vamos perceber que a cidadania que nos foi dada é uma cidadania formal, de papel; creio que o Carlos[123] vai aprofundar essa questão. Em termos políticos de uma cidadania social, de uma cidadania civil e de uma cidadania política, temos um longo caminho a percorrer. Nós, os chamados cidadãos negros[124].

É insuficiente para a luta negra anticolonial fugir da materialidade das relações sociais histórico-concretas, como propusera a decolonialidade, porque é essa estrutura – que uma vez foi escravista, e hoje é capitalista – que acaba se entremeando à ideologia racista para produzir subjetividades negras inferiorizadas.

---

121 Quando digo "populares", quero me referir ao que é interesse histórico do povo, não necessariamente um produto direto do povo. Sobre essa especificação do termo, ver: SAVIANI, Dermeval. Pós-graduação, pedagogia e movimentos sociais na luta pela educação popular. *In*: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano*: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019b. p. 147-166.

122 "Para dar a isso um caráter científico, que nele tem seu valor como cálculo, teria que fazer um estudo sobre os graus da produtividade em diferentes períodos, no desenvolvimento de certos povos, estudo que excederia os limites próprios de nosso tema, mas que, na medida em que se torna indispensável, deverá ser feito quando se desenvolverem a concorrência, a acumulação etc". MARX, 2008, p. 241.

123 Muito possivelmente aqui Lélia está se referindo a Carlos Hasenbalg.

124 GONZALEZ, Lélia. A cidadania e a questão étnica. *In*: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 232-241. p. 235.

Fugir dessa materialidade para se resguardar no direito também não nos cabe porque a lei é pró-forma e nos viola[125]. Nesse sentido, diferentemente do que propõe a educação em direitos humanos, não reclamamos nossa humanidade *exclusivamente* na reivindicação da lei e de direitos. É tarefa nossa produzir, em cada indivíduo singular, a nossa verdadeira força e esta, como Lélia aponta, está na organização e mobilização popular a partir – mas não exclusivamente – da nossa potencialidade criativa-produtiva.

A aula de química carrega, como vimos, uma potência ubíqua para isso. Talvez seja um dos poucos lugares em que se possa compreender cientificamente detalhes da produção de materiais e, portanto, os modos que nós utilizamos, enquanto humanidade, para produzir riqueza material. Cabe também rechear essa compreensão científica da produção com humanidade *per se*, vinculando esse potencial criativo da ciência central, sempre que possível, aos atores, às atrizes, às pessoas que participam desse processo de produção. Isso dá evidência ao que é vivo no trabalho e pode contribuir para reforçar a concepção revolucionária de que somos nós que fazemos o mundo, nós fazemos a história. O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de química pode ajudar no desenvolvimento dessa concepção revolucionária de mundo, uma vez que não só dará evidência à nascente da humanidade, mas também ao seu desenvolvimento.

Entendo, portanto, que a compreensão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira como construtor de uma concepção revolucionária de mundo é um princípio pedagógico histórico-crítico porque orientará docentes de química a produzir, em cada indivíduo singular, a concepção de que somos historicamente produtores de riqueza e, a partir disso, movimentamos o desenvolvimento histórico da humanidade. Vou demonstrar isso.

Esse jogo da história humana se dá em condições que não são as que queremos, já dizia o barbudo[126]. Mas em que condições se processa a história? De

125 "Os casos de violência para com a mulher e os negros ocorrem em consequência de um racismo e machismo desenfreados. E a lei facilita essa violência criando artifícios para inocentar o opressor". GONZALEZ, Lélia. A lei facilita a violência. *In*: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 298-299, p. 298.

126 "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem a seu livre arbítrio, sob circunstâncias escolhidas por eles mesmo, mas sob aquelas circunstâncias com que se encontram diretamente, que existem e lhes foram legadas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos". MARX, Carlos. *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Fundación Federico Engels, 2003. p. 10, tradução nossa. Original: "los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidos por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por

partida, Karel Kosik[127] indicou três: i) a relação sociais entre as pessoas; ii) a interpretação das pessoas sobre o conhecimento de seu papel histórico; e iii) a relação entre o presente, o passado e o futuro, tendo esse último como possibilidade. Na formulação de Kosik, é notável a centralidade das pessoas e de sua ação coletiva ao mesmo tempo em que há uma determinidade relativa dessa ação pelas condições sociais.

Kosik explica que a primeira condição, a relação entre as pessoas, tem forma gramatical – eu e você, nós e eles –, mas seu conteúdo é determinado pela situação social do indivíduo na totalidade – classe social, mas também raça, gênero etc.[128]. A primeira condição, portanto, exprime uma tomada de partido porque evidencia a posição dos indivíduos da totalidade social. Com base nisso, como modo de estabelecer essa concepção de mundo revolucionária, docentes precisam evidenciar que a produção de materiais se dá na relação de pessoas que vivem situações sócio-históricas variadas ao ensinar história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de química.

Isso quer dizer que precisamos mostrar como nossa posição social – a tal dimensão histórico-sociológica – afeta a forma como nos movimentamos pela produção, o que acaba determinando a forma como a sociedade se desenvolve e, portanto, a história. Como forma de contribuir para a formação de um sujeito revolucionário, docentes precisam tornar explícito o conteúdo das relações sociais que atravessam a produção de materiais para mostrar aos estudantes que existem nós e existem eles, que existem a burguesia branca e o proletariado negro, e que essa posição orienta a forma que se produz e a forma como vivemos em sociedade.

Vamos de exemplos.

---

el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos".

127 KOSIK, Karel. L'individu et l'histoire. *L'Homme et la société*, [*s. l.*], n. 9, p. 79-90, 1968.

128 "Todo jogo (toda peça de teatro) precisa ter autores e espectadores; a primeira condição primária da história como jogo é a relação entre um homem e outro, entre os homens e outros homens, relação cujas formas essenciais são expressas em termos gramaticais (eu-você, eu-nós, eles-nós, etc.) e cujo conteúdo concreto é determinado pela posição de alguém na totalidade das condições e situações históricas e sociais (o escravo, o capitalista, o papa, o revolucionário, etc.)". *Ibid.*, p. 84, tradução nossa. Original: "tout jeu (toute pièce de théâtre) exige des acteurs et des spectateurs ; la première condition préalable de l'histoire en tant que jeu est le rapport entre un homme et un autre, entre des hommes et d'autres hommes, rapport dont les formes essentielles sont exprimées dans les modèles grammaticaux (moi-toi, moi-nous, eux-nous, etc.) et dont le contenu concret est déterminé par la position de quelqu'un dans la totalité des conditions et situations historiques et sociales (l'esclave, le capitaliste, le pape, le révolutionnaire, etc.)".

Ao ensinar processos de separação de misturas em uma estação de tratamento de água, ao mesmo tempo em que explicitamos as características de cada processo, nós, docentes, podemos também explicitar que há um conjunto de pessoas que concretizam o objeto da nossa necessidade – a água tratada – e que, ao mesmo tempo, há um menor conjunto de pessoas que decidem se essa água chega potável ao Alphaville, turva e amarela na prisão[129] ou nem chega nas periferias[130]. É preciso explicitar aí que o racismo na estrutura capitalista permite que nós, proletariado, produzamos água tratada e que nós, população negra proletária, não a acessemos. Isso porque a nossa história evidencia como as condições da totalidade barram o nosso acesso ao que produzimos e debater isso nas aulas de química, a partir de uma compreensão científica da produção de materiais na sua totalidade, pode contribuir para a formação de uma concepção de mundo antirracista e anticapitalista e, assim, revolucionária. Mostra que nós produzimos a água que sacia a nossa sede e os enriquece.

Ensinar como a termoquímica pode ajudar a escolher se é melhor produzir alumínio por reciclagem ou eletroquimicamente não é apenas uma comparação de valores de energia se recorremos à história da produção de alumínio. O cálculo da variação da energia livre de Gibbs de ambos os processos nos levaria a reconhecer que o gasto energético é inferior para a reciclagem. Porém, se a escolha é orientada apenas por isso, caímos no fetiche da mercadoria porque a escolha é determinada apenas pela relação entre os meios de produção – a planta industrial de processamento de alumínio e a matéria-prima – e não da relação desses com as pessoas, que se situam na mesma condição que nós mesmos: trabalhadores e trabalhadoras negres.

Para reciclar alumínio, a indústria precisa coletá-lo e, hoje, no Brasil, parte desse trabalho é muito mal pago (se não for não pago) a trabalhadores e trabalhadoras negras, catadores e catadoras maiormente de latinhas[131]. A reciclagem

129 PAULUZE, Thaiza. Preso brasileiro na pandemia teve água por 15 minutos ao dia e 'kit Covid'. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 3 out. 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/10/preso-brasileiro-na-pandemia-teve-agua-por-15-minutos-ao-dia-e-kit-covid.shtml. Acesso em: 14 nov. 2022.

130 ALBUQUERQUE, Jean. Especialista aponta racismo ambiental na ausência de saneamento nas periferias. *Alma Preta*, [*s. l.*], 20 out. 2022. Disponível em: https://almapreta.com/sessao/cotidiano/especialista-aponta-racismo-ambiental-na-ausencia-de-saneamento-nas-periferias. Acesso em: 14 nov. 2022.

131 LAYRARGUES, Philippe. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe; CASTRO, Reinaldo de Souza (org.). *Educação ambiental*: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 179-219.

do alumínio se dá, portanto, em cima do trabalho não pago do proletariado negro. Nós produzimos alumínio e parte de nós quase não ganha por isso. Isso precisa ser evidenciado na aula de química porque, se não, fazemos uma defesa técnica da reciclagem, em prol de uma falácia ambiental de economia energética que, ao fim e ao cabo, endossa o trabalho não pago a trabalhadores negres e acaba sendo uma economia para o bolso do burguês.

Esse exemplo do alumínio é um argumento para defender que a química, com a função de ajudar a constituir uma concepção de mundo revolucionária, precisa recorrer à história social da produção ressaltando o conteúdo das relações sociais que a interpenetram e, nesse caso, esse conteúdo é uma unidade entre raça e classe, porque mostra como a burguesia se utiliza do racismo para massificar a exploração, mesmo que se baseie em trabalho não pago.

Um último exemplo para pensar os atravessamentos sociais da produção material é a partir do ensino de polímeros. No Carnaval, há toda uma movimentação para defender o uso de polímeros biodegradáveis para a festa de modo que o impacto da poluição no ambiente não seja tão grande. Purpurina pode ser substituída por papel perfurado, plástico verde pode ser usado para produzir os carros alegóricos e assim vai. Há, portanto, uma concepção de que a questão ambiental se agrava com o Carnaval, uma manifestação artística historicamente negra, e que se resolve mudando a forma do consumo de itens para a festa[132].

Porém, sabe-se que 20 empresas são responsáveis pela produção de metade do lixo plástico do mundo[133]. Só em 2016, o mundo gerou 242 milhões de toneladas desse material[134]. Façamos um experimento estimativo. Usando da matemática básica, a partir dessas informações, podemos estimar que uma única empresa dessas 20 produziria cerca de 6 milhões de toneladas de plástico em 2016. No Carnaval de 2020, no Rio, houve a coleta de 300 toneladas de lixo, sendo que, dessa quantia, apenas 74 toneladas foram encontradas onde passaram os blocos. Vamos supor que essas 74 toneladas sejam de lixo plástico. Assim sendo,

---

132 RICKLY, Aline; MARQUES, Ariane. Carnaval passa e deixa cenas de desprezo ambiental no mês em que o Brasil surge como o 4º que mais gera lixo plástico no mundo. *G1*, [*s. l.*], 18 mar. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/regiao-dos-lagos/noticia/2019/03/18/carnaval-passa-e-deixa-cenas-de-desprezo-ambiental-no-mes-em-que-o-brasil-surge-como-o-4o-que-mais-gera-lixo-plastico-no-mundo.ghtml. Acesso em: 29 dez. 2022.

133 BRITO, Sabrina. 20 empresas produzem mais da metade do lixo plástico descartável do mundo. *Veja*, [São Paulo], 18 maio 2021. Disponível em: https://veja.abril.com.br/ciencia/20-empresas-produzem-mais-da-metade-do-lixo-plastico-descartavel-do-mundo/. Acesso em: 29 dez. 2022.

134 O MUNDO vai descartar 70% mais lixo e resíduo até 2050. *Instituto Humanitas Unisinos*, [*s. l.*], 6 out. 2018. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/583452-o-mundo-vai-descartar-70-mais-lixo-e-residuo-ate-2050. Acesso em: 29 dez. 2022.

precisaríamos de mais de 81 mil Carnavais para produzir de lixo plástico o que uma empresa produziu estimativamente em um único ano. Oitenta e um milênios, meu povo. Nesse sentido, o problema não está no Carnaval e nem no que é consumido durante ele, mas sim na produção capitalista de plástico dos conglomerados industriais que mais poluem.

É, portanto, mudando a produção que se muda o consumo e não o contrário. Desvelar isso nas aulas de química é importante, inclusive, para combater artimanhas racistas de limar o Carnaval porque polui demais[135], é muito barulhento, entre outras desculpas que se utilizam historicamente para barrar a ocorrência dessa complexa manifestação artística negra e impedir que a população negra, enquanto grupo específico, reafirme a sua produção artística na avenida, inclusive denunciando a poluição marinha, como já fizera a Grande Rio em um Carnaval.

Ainda na primeira condição que Kosik propôs para entender o jogo da história, o ensino de química tem grande potencial para trabalhar uma concepção de mundo revolucionária a partir da história e cultura africana e afro-brasileira porque também pode dar evidência a exemplos de solidariedade popular explicitando o conteúdo da forma de relação social eu-nós. Uma primeira forma de ressaltar isso eu já indiquei: é pelo reconhecimento de que nós, em um conjunto, produzimos riqueza e, desse jeito, damos movimento ao desenvolvimento da sociedade. Afinal, a produção de uma concepção revolucionária de mundo perpassa pela fortificação da unidade a partir (mas não só) da produção de materiais. Ainda a partir da experiência revolucionária de Samora: "nós dissémos já que ao produzir estamos a aumentar ou reforçar a consciência da nossa origem, estamos a desenvolver a consciência da nossa classe. Devemos também dizer que estamos a unirmo-nos mais, a cimentar a nossa unidade"[136].

A história do povo negro brasileiro pode ser um caminho para fazer reconhecer essa produção coletiva de riqueza que nós desempenhamos enquanto humanidade. Como vimos, a partir dos estudos de Clóvis Moura, a pessoa negra foi um dinamizador da produção cultural, em termos econômicos e simbólicos, no país, consolidando o que Clóvis chamará de *ethos* nacional. "Quem descobriu o Brasil? Foi o negro que viu a crueldade bem de frente *e ainda produziu milagres de fé no extremo ocidente!*"[137] Sobre "o grande povoador", Clóvis detalha:

135 CARNAVAL e o eterno lixo na avenida. *O Eco*, [*s. l.*], 18 fev. 2015. Disponível em: https://oeco.org.br/noticias/28929-carnaval-e-o-eterno-lixo-na-avenida/. Acesso em: 29 dez. 2022.

136 MACHEL, 1978, p. 12.

137 MILAGRES [...], 2016, grifo nosso.

> a história do negro no Brasil confunde-se e identifica-se com a formação da própria nação brasileira e acompanha a sua evolução histórica e social. Trazido como imigrante forçado e, mais do que isto, como escravo, *o negro africano e os seus descendentes contribuíram com todos aqueles ingredientes que dinamizaram o trabalho durante quase quatro séculos de escravidão. Em todas as áreas do Brasil eles construíram a nossa economia em desenvolvimento, mas, por outro lado, foram sumariamente excluídos da divisão dessa riqueza*[138].

Recuperar a história cultural africana e afro-brasileira no país entrelaçando-a com a compreensão técnica e científica da produção pode ser um caminho para docentes iterarem esse reconhecimento, em cada estudante, de que nossa ascendência moveu a produção cultural brasileira e, inclusive, organizou alternativas produtivas ao escravismo, como foi o caso dos diferentes quilombos, mas sobretudo em Palmares[139]. Se docentes lançam mão desse referente histórico, pode oferecer ao alunado exemplos práticos de que, historicamente, conseguimos construir outra alternativa para transformar a natureza segundo necessidades à hegemonia produtiva exploradora, o que contribui para reforçar a concepção de que, historicamente, produzimos riqueza e mudamos o rumo do desenvolvimento social contra-hegemonicamente.

Para fortalecer essas sementes de concepção revolucionária de mundo a partir da produção, a história e a cultura africana e afro-brasileira precisam andar de mãos dadas com as ciências da natureza e, nesse caso em específico, com a química, porque é a partir do conhecimento científico acerca da produção em si que podemos fundamentar as alternativas à produção hegemônica. O princípio pedagógico, portanto, encaminha docentes a destilar a contribuição histórica negra para a produção diante do que há de mais desenvolvido acerca da ciência para avalizar a sua viabilidade, que são elementos candentes ao desenvolvimento de uma concepção de mundo anticapitalista e antirracista que vislumbre de maneira científica um futuro em que o proletariado, sobretudo negro, domine todas as especificidades da produção de riquezas. A partir disso, o alunado não só poderá reconhecer-se nas lutas contra-hegemônicas, fortalecendo a forma eu-nós doravante o conteúdo que o situa na história, mas também terá mais armas para defendê-la.

138 MOURA, 1994a, p. 7, grifo nosso.

139 MOURA, 2019, p. 203. Ver também CARNEIRO, 2011.

Esse princípio, portanto, encaminha docentes a fornecer ao alunado exemplares históricos de que gente como elus – em situação histórico-social similar – moveu e move o mundo porque cria as condições materiais para manutenção da vida. Explicitar a situação histórico-social de condenades da Terra perpassa por dar evidência a todas as tramas sócio-históricas que lhes atravessam, o que inclui também a qualificação desse ser social.

Não podemos cair no mesmo erro de alguns teóricos marxistas de deixar de mão elementos histórico-sociais que são constitutivos da subjetividade coletiva dos indivíduos da classe dominada. Assim sendo, ao expor a história sociocultural africana e afro-brasileira na produção de materiais, docentes de química precisam fazer referência à forma subjetivamente coletiva de experienciar a classe dessas pessoas – sua raça, seu gênero, sua sexualidade e tudo o que for relevante para melhor caracterizar o modo como esse ser se move no mundo precisa ser trazido. Isso não só melhor caracterizará a experiência sócio-histórica desse conjunto de pessoas, mas poderá ser um conteúdo de aprofundar a solidariedade em estudantes para com essas pessoas que lhes antecederam. É, portanto, um jeito de fortalecer a forma eu-nós com os seus elementos qualificadores de conteúdo. A coletividade foi essencial no movimento revolucionário moçambicano. Samora Machel:

> assumir uma consciência colectiva no trabalho significa abandonar o individualismo e considerar que todas as machambas são nossas, do povo, todos os celeiros e casas, são nossos, do povo. Quer dizer, unir-me com os outros numa cooperativa, numa brigada de produção, juntos cultivamos, colhemos, juntos organizamos a vigilância, juntos protegemos o que pertence, não a mim ou a ti, mas a nós. Este campo não é meu, nem teu, é nosso[140].

Esse é um jeito que professores e professoras podem contribuir para a formação de uma concepção revolucionária de mundo porque enfatiza não só o fato de todas as pessoas, nas suas diferenças, serem unidade criativa-produtiva de riqueza, mas também pode ajudar docentes a constituir, em cada estudante, razões sistemáticas para solidarizar com pessoas que vivem situações sócio-históricas iguais ou mesmo distintas da sua. Isso superexpressa o caráter organizativo de pessoas exploradas e oprimidas porque oferecerá ao alunado meios de identificação com sujeitos históricos pela via das tramas que vivenciam, ainda

140 MACHEL, 1978, p. 19.

que sutilmente diferente, fortalecendo a forma eu-nós com conteúdo concreto acerca desses sujeitos. Parece-me também que aí temos mais elementos para o que Pasqualini chamou de "formação de atitude comunista"[141].

Nas aulas de química, também precisaremos recorrer à produção científica atual e, portanto, às pessoas que produzem ciência hoje para construir essa identificação. Infelizmente, como vimos, a população negra sofreu um processo de séculos de barragem aos espaços de escolarização e de produção institucionalizada de conhecimento. Além disso, enquanto produtora de conhecimento, a população negra teve seu conhecimento usurpado para ser empregado na produção escravista. Nesse sentido, muito tardiamente que começamos a formar cientistas, químicos e químicas negres, até porque os cursos de Química no Brasil surgirão ao final da década de 1910[142]. A imagem de ciência e de cientista mais difundida, portanto, foi sempre muito branca e burguesa.

Assim, defendo que docentes podem trazer a história de químicos, químicas, técnicos e técnicas em Química, cientistas negres para a sala de aula para ajudar na formação de uma concepção contra-hegemônica de mundo do alunado. Isso porque contribui para reforçar uma imagem desparticularizada da ciência e de cientistas. Essa forma, porém, só será efetiva se não se encerrar só na forma eu-nós. Quero dizer que, como Kosik ensinou, o sujeito é condição histórica no vínculo da forma e conteúdo da sua subjetividade e, assim sendo, o conteúdo da forma eu-nós também será as condições sócio-históricas concretas de produção de conhecimento por essas pessoas.

Não basta, então, apenas levar as pessoas como personagens, mas sim como pessoas humanas que se veem determinadas por uma totalidade que é a mesma do alunado: o capitalismo racista. Isso significa dizer que podemos, nas aulas, expor que cientistas negres são minoria ainda nas áreas de ciências naturais e, quando existem, fazem um trabalho mal pago e em condições ruins de trabalho. É possível expor também o caminho dessas pessoas até a universidade e dentro dela, em que tiveram muito provavelmente suas capacidades e profissionalismo inferiorizados em função do racismo, entre outras possibilidades. Aliás, aqui só

141 PASQUALINI, Juliana Campregher. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12776. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12776/9515. Acesso em: 29 dez. 2022.

142 MAAR, Juergen Heinrich. Aspectos históricos do ensino superior de química. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 33-84, 2004. DOI: 10.1590/S1678-31662004000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ss/a/sq9xSdnwf6syXphxGDdmcdx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 dez. 2022.

são exemplos. O que quero dizer é que quando docentes de química imbricam a história da pessoa profissional de química com a sua situação histórico-concreta, a crítica da forma branco-burguesa da ciência torna-se mais real e poderá, portanto, conduzir a estudantes a se identificar com a história de profissionais da química porque compartilham de uma mesma realidade e, na união, podem juntes pautar melhores condições para tornar popular o acesso à produção de conhecimento química como uma, entre várias, das vias de fortalecer a luta anticapitalista e antirracista.

Docentes precisam produzir essa consciência revolucionária a partir da situação concreta dos sujeitos históricos porque, como ensina Lélia Gonzalez sobre o povo negro, "se conscientes e assumidos, partem para a denúncia de tais arbitrariedades; se não, aceitam a situação tal como está e, aos poucos, começam a pagar o seu preço, o do embranquecimento"[143]. Estamos ensinando nossos(as) estudantes a não fugirem à luta.

É um encaminhamento desse princípio, se intencionamos a produção de uma concepção revolucionária de mundo na educação escolar, uma despersonalização para humanização da história das ciências. Caminharemos, portanto, para superação de uma história da química de ícones da burguesia branca ou da representação vazia de personagens negres que dará lugar a uma história popular da química, em que busquemos evidenciar a situação histórico-concreta de todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a produção de conhecimento acerca da matéria, suas transformações e a variação de energia nelas envolvida. Essa é uma forma de contribuir para o fortalecimento da concepção revolucionária de mundo do alunado pela identificação deste com o conjunto de sujeitos históricos que o antecederam e/ou com suas produções.

Para fortalecer, portanto, a consciência racializada de classe de cada um de nós, é preciso taticamente que disputemos a nossa concepção de mundo nesses âmbitos da sociedade onde se veicula a concepção de mundo dominante (como a escola) e, ao mesmo tempo, que construamos espaços contra-hegemônicos de luta por um novo mundo (como os movimentos sociais, os partidos anticapitalistas e anticoloniais, entre outros). A escola tem um papel tático determinante para essa primeira dimensão da luta, uma vez que ela tem potencial para disseminar o conhecimento sistemático da realidade.

143 GONZALEZ, Lélia. A juventude negra brasileira e a questão do desemprego. *In*: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 45-48. p. 48.

Disputamos a concepção de mundo dos nossos estudantes, mas a disputa pode se travar em outros cantos, como a própria comunidade em que se situa a escola. Essa comunidade é feita pelas famílias e amigues de estudantes, das associações de moradores, dos coletivos artísticos, dos grupos de capoeira, dos pequenos e pequenas produtoras, das bancas, das academias, dos centros sociais, dos centros de referência, dos terreiros, dos postos de saúde, dos museus populares... Sem perder de vista a sua especificidade de realizar o esforço de dar forma sistemática ao conhecimento da realidade e reproduzi-lo no alunado, a escola pode virar um ambiente ainda mais vivo ao descentralizar a transmissão de conhecimento sistematizado na relação com os variados âmbitos sociais para centralizá-la na comunidade e, taticamente, disputar a concepção de mundo da comunidade, na prática social, maximizando-a para além do coletivo de alunos e alunas; maximizando-a para o coletivo.

A construção de espaços de luta parece ter uma autonomia que desvincula essa tática da escola, mas a aproximação da escola dos movimentos sociais, dos partidos só tem a contribuir para fortalecer a luta, uma vez que permitirá à escola a consolidar o seu papel na luta política antissistêmica em favor do povo, ao mesmo tempo em que os movimentos sociais, os partidos, os coletivos etc. poderão fazer o movimento de extrair o núcleo válido da escola burguesa e racista do capitalismo para incorporá-la à escola que almejam construir.

Essa união entre escola e movimentos sociais pode, inclusive, potencializar a aproximação entre os diferentes âmbitos sociais e a escola. Aliás, a disputa da concepção de mundo é uma disputa educativa e política: sua concretização se potencializa na união entre os movimentos políticos, como partidos e coletivos, e a escola.

Até então, estou discutindo como o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira pode ajudar no fortalecimento de uma concepção revolucionária de mundo a partir das condições básicas do jogo da história, como propostas por Karel Kosik. Discuti até aqui a primeira, das relações sociais. Ah, que conste nos autos que Kosik e eu só dividimos as condições por puro didatismo, mas, na realidade, elas se apresentam articuladas.[144]

A segunda condição para o jogo da história que Kosik falou diz respeito ao conhecimento que o indivíduo tem das relações sociais. Kosik afirma que

144 "O jogo da história só se constitui a partir do conjunto dessas três condições iniciais ou elementos de base". KOSIK, 1968, p. 84, tradução nossa. Original: "le jeu de l'histoire ne se constitue qu'à partir de l'ensemble de ces trois conditions préalables ou éléments de base".

as ações do indivíduo em coletivo não são determinadas exclusivamente pelo quanto sabe, nem pela qualidade daquilo que sabe das relações sociais, mas também pela interpretação delas[145]. Para o ensino de química, isso quer dizer que docentes precisam ficar atentes quanto às interpretações das relações sociais – e, portanto, da história – que vincularemos ao conteúdo de química nas nossas aulas, como também as interpretações com as que o alunado chega até a sala.

Se intencionamos produzir uma concepção revolucionária de mundo, a interpretação das relações sociais precisa se fincar na prática social, na realidade. Isso quer dizer que o ensino concreto das relações sociais – ou de qualquer outra coisa – é o que tem como ponto de partida e de chegada a prática social e, por isso, visa a mais científica compreensão dela para sua transformação. Por conta disso, tem compromisso com a verdade e tem lado: o do povo. A história das relações sociais, o que inclui a história e cultura africana e afro-brasileira, deve ser uma história de interpretação popular: científica, porque, como vimos, ao povo negro interessa a verdade, e partidária das nossas lutas. Desse modo, por estar ao lado dos povos oprimidos e explorados do mundo, o ensino de química, a partir de uma interpretação popular da história e cultura africana e afro-brasileira, não se furtará da crítica à produção racista exploradora, como também, assim, evidenciará a dinâmica de atenuação do conflito social pela ideologia racista de democracia racial perpetrada no país e por processos de apagamento da história popular de lutas e de produção de riquezas. Esse será um jeito de ensinar estudantes a defenderem a queda do capitalismo e racismo neocoloniais, o que pode favorecer a constituição de uma concepção revolucionária de mundo pelas vias de um ensino anticolonial e anticapitalista de química.

É fundamental, portanto, que professores e professoras de química, ao levar a história do povo negro para a sala de aula, ressalte a potência criadora dessas pessoas ao longo da história, ao mesmo tempo em que se critica o modo produtivo explorador e racista a que essas pessoas estão submetidas, independentemente

145 "O indivíduo ocupa um certo papel histórico dentro dos limites de seus conhecimentos e de seu saber. Isso significa que o conhecimento é proporcional à ação e que quanto mais o indivíduo conhece e sabe das coisas, melhor ocupa seu papel histórico? A ação efetiva do indivíduo se funda não apenas na *quantidade e na qualidade* da informação (conhecimento verdadeiro, conhecimento falso; informação verdadeira, plausível ou duvidosa), mas também em uma *certa interpretação* dela". KOSIK, 1968, p. 84, tradução nossa. Original: "l'individu remplit un certain rôle historique dans le cadre de ses connaissances et de son savoir. Cela signifie-t-il que la connaissance est proportionnelle à l'action, et que l'individu remplit d'autant mieux son rôle historique qu'il connaît et sait davantage de choses ? L'action effective de l'individu se fonde non seulement sur la *quantité et la qualité* de l'information (connaissance vraie, connaissance fausse ; information vraie, vraisemblable ou douteuse), mais aussi sur une *certaine interprétation* de celle-ci".

do modo de produção. Foi o que Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Edson Carneiro, Beatriz Nascimento e tantas outras pessoas que se dedicaram ao estudo da formação social do Brasil fizeram. Não apagaram a nossa história de lutas nos colocando como dóceis e inaptos, extirpando a dimensão do conflito das relações sociais que nos atravessam. Ao contrário, mostraram as riquezas materiais e simbólicas que produzimos enquanto modo de estruturar o país.

Docentes precisam ficar atentes para não cair na pretensa ideia de que não podemos abordar o colonialismo e o escravismo na sala de aula porque degrada a imagem das pessoas negras porque as coloca na posição de escravos. Isso só acontecerá se repetirmos a história nos termos do colonizador: mentindo e reproduzindo as ideologias coloniais que os favoreceram e favorecem. Isso é estória. Ao nosso lado, precisa estar a história e fá-lo-emos a partir da interpretação popular que valora a produção cultural – material e simbólica – negra sem abrir mão de criticar a totalidade em que se produz. Abordar o colonialismo e o escravismo nesses termos é, como ensinam a pedagogia histórico-crítica e a decolonialidade, lutar materialmente pela memória e o alunado revolucionário tem que ter em mente o seu histórico poder criativo, combativo, organizativo e, principalmente, o de nossos algozes[146].

Abrir mão dessa luta é apagar a história e lançar fora uma das armas que temos contra o colonizador: a história tal como foi.

Antes de continuar, preciso fazer uma digressão. Não estamos defendendo uma narrativa popular da história contra uma narrativa colonizadora da história. O passado já aconteceu, cabe-nos historiografar como ele foi a partir da base material e não o narrar como parecia ser a partir de prévias ideações. A história não é, portanto, pré-determinada para ser narrada, desumanizada, sem referência direta às pessoas exploradas e oprimidas e mesmo seus algozes, como pretende a decolonialidade. A história não é um jogo ideal a ser narrado; ela tem base material em sua totalidade. Me parece que há aí, portanto, uma recorrência do dilema entre Schelling e Marx, sobre a questão da história e, nessa treta, estamos do lado de Marx. Kosik explica:

> a diferença entre as concepções de Marx e Schelling já citadas reside antes de tudo no seguinte ponto: na concepção de Schelling, a história

146 "Temos aqui toda uma amplitude que parte da negação global para o reconhecimento singular e específico. É precisamente esta história esquartejada e sangrenta que nos falta esboçar ao nível da antropologia cultural". FANON, 2019, p. 67.

> é tanto a aparência do jogo como o jogo das aparências, enquanto, para Marx, a história é tanto um jogo real como o jogo da realidade. Para Schelling, a história foi escrita antes de ser jogada pelo homem, é um jogo diretamente prescrito, porque é apenas dentro de um jogo que a liberdade de todos é jogada [...] e pode se constituir, então, algo de racional e de coerente. Essa pré-determinação da história transforma o jogo histórico em um falso drama e rebaixa os homens não apenas do lugar de simples atores, mas a simples marionetes. Contrariamente, em Marx, o jogo não está determinado antes da história ser escrita porque o decurso e os resultados dela estão contidos no próprio jogo. Isto significa dizer que resultam da atividade histórica dos homens[147].

A compreensão de que há múltiplas narrativas mistifica a compreensão verdadeira da história porque a fragmenta em múltiplas compreensões de igual validade, não reconhecendo o caráter absolutamente concreto do passado que se relativiza tão somente nas dinâmicas determinadas, em muito, pela atividade humana. Em outras palavras, é bem possível que pode haver múltiplas interpretações da história, uma vez que elas são muito determinadas pela posição social de quem as enuncia. Porém, só houve uma história e é dessa que devemos nos aproximar, não perdendo de vista o clamor das pessoas que por essa terra foram condenadas e fazendo o que é cientificamente necessário para mostrar a insuficiência de outras interpretações que venham a aparecer. Narramos estórias; da história, nós nos apropriamos para que não nos esqueçamos de nossos algozes e não façam esquecer a tão possante atividade histórica de quem nos legou a humanidade e a luta.

Daí, encaminhamos para outro apontamento desse princípio, no que tange à interpretação das relações sociais. Como apontamos, o ensino de química que contribui para formar uma concepção revolucionária de mundo precisa evidenciar os apagamentos da história e cultura africana e afro-brasileira. Fanon nos ensinou que a primeira estratégia colonial e imperialista de desarticulação é destroçar os nossos sistemas de referência, o que perpassa por surrupiar e/ou aniquilar nossa riqueza simbólica e material. Repare o que Fanon diz:

> a guerra é um negócio comercial gigantesco e toda a perspectiva deve ter isto em conta. A primeira necessidade é a escravização, no sentido mais rigoroso, da população autóctone.

147 KOSIK, 1968, p. 85.

> Para isso, é preciso destruir os seus sistemas de referência. A expropriação, a espoliação, a razia, o assassinato objetivo, desdobram-se numa pilhagem dos padrões culturais ou, pelo menos, condicionam essa pilhagem. O panorama social é desestruturado; os valores ridicularizados, esmagados, esvaziados.
> Desmoronadas, as linhas de força já não orientam. Frente a elas, um novo sistema de valores é imposto, não proposto, mas afirmado, pelo peso de canhões e de sabres[148].

É uma estratégia colonial aniquilar a atividade criadora das pessoas negras porque, ao apagar nossa produção, olvida-se que produzimos riqueza e, portanto, movimentamos o desenvolvimento da sociedade humana. Fazem esquecer que fizemos história. No ensino e história das ciências, essa estratégia se manifesta de dois jeitos: 1) pela ocultação da história social da produção africana e afro-brasileira; ou, quando esta aparece, 2) é superlativada em detrimento do conhecimento institucionalizado e é comumente desarticulada de suas bases histórico-concretas de produção.

Como argumentei, para a formação de uma concepção revolucionária de mundo, é preciso que ensinemos a história da produção de riquezas com suas contradições, o que também perpassa por lembrar, como discursou o poeta, "[...] de sociedade esvaziadas delas mesmas, de cultura pisoteadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas"[149]. Apontando que esses apagamentos e essas contradições se deram no jogo da história, cabe, portanto, ensinar a história e a cultura africana dessas produções (de interpretação popular, como tenho defendido) e, no ensino de química, das produções que interpelam a realidade natural em termos de caracterização da matéria e as transformações que esta pode sofrer.

A luta contra o epistemicídio é deveras importante porque foi saqueando nossas riquezas materiais e também simbólicas que o colonizador aprendeu a dominar a natureza em favor da exploração colonialista e, posteriormente, capitalista. Foi desarticulando a nossa produção material e simbólica que o colonialista negou a nossa história. Cabe negar essa negação![150] Precisamos recuperar o fato de que produzimos riquezas materiais e simbólicas e isso movimentou

148 FANON, 2019, p. 70.

149 CÉSAIRE, 2010, p. 32.

150 CABRAL, 2019.

o desenvolvimento da humanidade. Nós fizemos história, nós somos o berço da humanidade. No Brasil, foi o nosso povo, com seus conhecimentos, que dinamizou econômica, cultural e demograficamente o país[151]. Cabe a docentes de química explicitar como a produção africana e afro-brasileira de materiais serviu para produzir conhecimento científico que foi empregado pelo colonizador para acumular riquezas. No desenvolvimento de uma concepção revolucionária de mundo, isso precisa ajudar o alunado a reconhecer que o potencial criativo de seus ancestrais existiu, mas foi usurpado e precisa ser reapropriado. A luta contra o epistemicídio, portanto, não é nos termos da decolonialidade porque não deixaremos de lado a base material histórico-concreta em que esse processo superestrutural se deu. Como afirma Amílcar Cabral:

> com base no que fica dito, podemos afirmar que a libertação nacional é o fenômeno que consiste em um conjunto socioeconômico [para] negar a negação do seu processo histórico. Em outros termos, a libertação nacional dum povo é a reconquista da personalidade histórica desse povo, é o seu regresso à história, pela destruição da dominação imperialista a que esteve sujeito[152].

Essa reconquista da personalidade histórica a que Cabral se refere diz respeito à possibilidade de países africanos produzirem para si, e não em função da Europa, o que demandaria o rompimento das relações de dependência neocolonial[153] e, portanto, o desenvolvimento das forças produtivas nacionais[154]. Para uma reconquista da personalidade histórica, a contribuição que um ensino de química pode dar é fortalecer as bases para a unidade da história africana e afro-brasileira, embebida de uma interpretação histórica popular, com a compreensão técnico-científica da forma de transformar a realidade natural em função de caracterizar e produzir materiais. Isso porque possibilitará o alunado a articular a produção material nos termos dos interesses históricos do povo, o que é um modo de concretizar sua concepção revolucionária de mundo.

151 CARNEIRO, 2011, 2019; MOURA, 1994a, 2019.

152 CABRAL, 2019, p. 145.

153 NKRUMAH, 1966.

154 "Para nós, o fundamento da libertação nacional, sejam quais forem as formulações adotadas no plano jurídico internacional, reside no direito inalienável de cada povo ter a sua própria história: e o objetivo da libertação nacional é a reconquista desse direito usurpado pelo imperialismo, isto é, a libertação do processo de desenvolvimento das forças produtivas nacionais". *Ibid.*, p. 146.

Nesse sentido, é uma atitude irracional e colonial superlativar o conhecimento do nosso povo em absoluto, mesmo nas melhores intenções, porque o clamor histórico da população negra – africana e diaspórica – para superar sua situação concreta de exploração é o aperfeiçoamento das suas forças de produção, o que demandará a apropriação do que há de mais profundo acerca da transformação da natureza, como também um movimento de crítica de nossas próprias produções: dos limites teórico-concretos até às abordagens metafísicas e místicas que nelas encontremos.

O colonialismo não deixou e o capitalismo racista também está barrando porque ambos dependeram da nossa força de trabalho – paga ou não paga – para produzir o que há de mais avançado acerca de química, física, biologia, entre outras áreas do conhecimento. Eles primeiro roubaram as nossas bases materiais, os nossos conhecimentos da produção e, a partir disso, desenvolveram uma ciência para chamar de deles. Pois ela é nossa e é sua reapropriação nos termos da interpretação histórica popular que precisamos fomentar nas aulas de química, de modo que possamos avançar coletivamente no que não avançamos ainda.

CAPÍTULO 6

“Cada um de nós deve assumir com o ensino as suas responsabilidades revolucionárias”[1]

considerações finais sobre uma pesquisa de ausências, uma pesquisa incipiente

1 Samora Moisés Machel, revolucionário marxista moçambicano.

Menina, barril, viu?!

Esta pesquisa foi muito difícil de fazer. Propor teoria é muito difícil e ainda mais difícil quando o campo para o qual você está propondo tem poucas sistematizações teóricas alinhadas ao que você quer fazer. Foi assim que me encontrei durante este trabalho: apesar de o campo das relações étnico-raciais na educação ter bastante coisa desenvolvida, muito disso é enquanto teoria da educação, às vezes como sociologia e bastantes propostas didáticas, mas que não explicitam os fundamentos pedagógicos que orientavam essa prática. É essa ausência que nos motivou a pensar em dar essa contribuição, em pensar nesses fundamentos.

O interesse inicial da nossa pesquisa foi de descobrir quais são os princípios pedagógicos anticoloniais que podem servir para orientar o trabalho histórico-crítico de docentes de química. Histórico-crítico não só porque será pensado pelos ditames da pedagogia histórico-crítica, mas principalmente porque dará sua contribuição, na especificidade do trabalho educativo, para superar a sociedade vigente assentada no capitalismo e no racismo. Para isso, é preciso saber o que e como fazer – como abordar isso na sala de aula? Como construir essa consciência anticolonial, anticapitalista, revolucionária? Essa necessidade política também motiva a proposição desses princípios que, não sendo um receituário, foram criados para dar orientações a momentos singulares de realização do trabalho educativo a partir da sua generalidade.

A pedagogia histórico-crítica concebe que o trabalho educativo é um processo materializado na dialética de transmissão-assimilação de conhecimento, o que se estrutura pela articulação, em um tempo determinado, de formas de ensino de conteúdos para alguém. A tríade forma-conteúdo-destinatário, como conceituada no campo, é a caracterização imediata dos elementos do trabalho educativo no seu movimento real determinado pela realidade, em seus aspectos ontológicos, epistemológicos e sociais[2].

2 Já discutimos isso em MAGALHÃES; MESSEDER NETO, 2021.

Elaboramos três princípios, todos com enfoques diferentes a respeito desses elementos do processo educativo. No primeiro princípio, o foco é nos sujeitos do trabalho pedagógico. Já no segundo, o foco é na relação entre procedimentos e objetos de ensino – a dialética entre forma e conteúdo – e o terceiro é uma síntese dos três elementos didáticos do trabalho pedagógico. Apesar do enfoque específico, as relações com os outros elementos didáticos se mantêm, mas numa relação de figura e fundo. No primeiro princípio, por exemplo, os sujeitos do trabalho educativo estão em primeiro plano na exposição, mas seguem mantendo seus vínculos com a forma e o conteúdo, estes, porém, em segundo plano. Porém, em contrapartida, as relações da tríade didática, no polo destinatário, com as finalidades da educação e os aspectos ontológicos da realidade também estão em primeiro plano. Esse recurso de figura e fundo ajuda a mostrar que os nexos da totalidade concreta do trabalho pedagógico, nos seus diferentes níveis, ainda existem, mas, por uma questão de exposição e prioridades da pesquisa, ganham enfoques distintos no texto.

O primeiro princípio é centrado nos sujeitos do trabalho educativo. Propusemos o conceito de dimensão histórico-sociológica para dar mais profundidade ao que Saviani colocou como sendo "aluno concreto". A dimensão histórico-sociológica dos sujeitos evoca a necessidade de referir-se à história coletiva das pessoas para concretizá-las no trabalho educativo e pode dar encaminhamentos mais sensíveis ao professor, à professora de química sobre a realização do seu trabalho. Nesse princípio, entendemos que o processo de transmissão-assimilação de conhecimento se dá na relação docente-discente. Ambos compartilham a prática social, partem dela e podem transformá-la. Nesse sentido, indicamos para o campo a necessidade de se atentar tanto para o alunado quanto para o professorado. Por isso, enunciamos o princípio como "a dimensão sociológica dos sujeitos concretos do trabalho pedagógico em química", no plural, para ratificar a necessidade de entender concretamente a subjetividade coletiva de docentes e discentes.

As três teorias educacionais que investigamos neste livro carregaram alguma dificuldade no processo de incorporação da história social da população negra do Brasil, um elemento fundamental para operar com a dimensão histórico-sociológica. Duas delas perdem a base material, outra faz poucas referências concretas à história do país. Assim sendo, há uma demanda de investigação para o campo para contemplar concretamente a formação social do país, entendendo concretamente as relações entre raça e classe na particularidade do território

brasileiro. Já existe esse acúmulo na sociologia, na história, no serviço social e nos movimentos sociais. Basta estudar.

O segundo princípio versa sobre a dialética de forma e conteúdo. Ali, fazemos a defesa de que a história e cultura africana e afro-brasileira é o objeto de um ensino anticolonial de química, desde que seja na sua forma clássica: considerando a base material e os interesses coletivos do proletariado negro. Além disso, o princípio oferece indicações metodológicas sobre como ensinar essa forma clássica da história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de química. Questões antes não vistas na literatura, como o que ensinar no debate anticolonial, de que forma esse conteúdo precisa estar e quais procedimentos empregar começam a ganhar um tratamento sistemático com esse princípio. É, portanto, uma inovação teórica.

Esse princípio, infelizmente, foi curtinho, mas porque ainda não temos acúmulo suficiente nas teorias educacionais que analisei aqui. A maioria dos trabalhos, como evidenciei em revisões da literatura, são proposições didáticas que, por razões que não posso indicar sem ser leviano, não explicitam seus fundamentos pedagógicos. Além disso, a pedagogia histórico-crítica, a teoria que adotei aqui, tem se dedicado mais à consolidação dos seus pressupostos teóricos, existindo ainda poucas pesquisas empíricas a partir dessa teoria. Desse modo, questões procedimentais, mais práticas mesmo, ainda carecem de investigação, o que suscita a necessidade para anteontem de desenvolver pesquisas empíricas que deem encaminhamentos mais concretos sobre esses aspectos procedimentais do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de química.

Me parece que reside nesses aspectos de forma a necessidade mais urgente do campo porque está diretamente envolvida com a concretização prática do trabalho educativo, podendo gerar entraves na aplicação do ensino anticolonial de química. Penso que a falta de encaminhamentos sobre a forma é que gerou o montante existente hoje na área de trabalhos que indicam exemplos de como fazer, como ensinar história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de química.

Esse montante, por vezes desmetodizado e com pouca explicitação dos fundamentos pedagógicos, é também uma característica que percebo em propostas de outras áreas do ensino de química. Isso me sugere, então, que é uma necessidade do ensino de química como um todo se preocupar com encaminhamentos metodológicos sobre as formas de ensino porque pode ajudar docentes a pensarem o seu trabalho de acordo com as condições que lhe são postas, as quais não são necessariamente as mesmas da pesquisa detalhada num artigo.

O último princípio entende a história e a cultura africana e afro-brasileira como elemento catártico de uma educação escolar compromissada com a superação da exploração e das opressões, uma vez que pode contribuir para a elaboração de uma concepção revolucionária de mundo. Ele se centra, portanto, nas implicações na aprendizagem conceitos químicos na relação com a história social e produtiva do proletariado negro. Como encaminhamento para o futuro, é preciso que nós, enquanto campo de pesquisa, estudemos as formas históricas de produção material, sobretudo com o enfoque na caracterização e transformação da matéria. A partir de uma investigação desse tipo, conseguiremos cada vez mais aprofundar o nosso conhecimento sobre o que ensinar, nessa forma clássica do conteúdo a que conceituamos no segundo princípio.

Notavelmente, há uma carência na formação de professores e professoras de química que precisa ser suprida e que pode começar a ser preenchida com princípios que elaboramos. Eles são um começo no esforço investigativo de superar o programa de pesquisa existente enfocado na proposição de sequências didáticas na direção de oferecer ferramentas de trabalho para que docentes componham as suas próprias sequências, nas suas próprias condições, conforme as suas próprias necessidades.

Além das sínteses em nível pedagógico, nosso trabalho também oferece fundamentos históricos e epistemológicos a elementos teóricos para que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de química se torne ainda mais consciente. A partir desses fundamentos, é possível conhecer a história do povo negro e de seus processos educativos, as principais teorias educacionais que se ocuparam da tarefa de pensar uma educação escolar com os interesses do povo e seus limites, além de ter breves panoramas do campo de pesquisa em educação e relações étnico-raciais num geral e no ensino de química. Para além de princípios pedagógicos, docentes encontrarão aqui bases anticoloniais para fundamentar o seu trabalho.

Porém, o desenvolvimento histórico e epistemológico que tentamos fazer aqui neste trabalho é somente para avalizar o próprio movimento do nosso objeto de pesquisa, o qual não existe fora da história. Não tivemos nenhum interesse em contribuir com uma pesquisa histórica, mesmo dentro da área da pesquisa em história da educação. No entanto, pensamos que o escrito nestas páginas sobre a história da educação brasileira suscita caminhos para pesquisar dentro desse campo: as tramas que envolvem a eugenia e o escolanovismo, sobretudo na construção da ideia de sujeito como unidade biopsicossocial, ou a história

de outras experiências negras contra-hegemônicas de educação carece de uma pesquisa mais profunda.

Aliás, esta pesquisa toda ainda apenas oferece contribuições iniciais. Tem muito trabalho pela frente, tem muita coisa que a gente não sabe e a gente não conseguiu dar conta aqui neste texto. Este, portanto, é um trabalho incipiente, um trabalho de ausências, muitas das quais foram demandadas pelos próprios princípios, como indiquei agora há pouco.

A pedagogia histórico-crítica precisa se apropriar do legado africano, asiático e latino-americano do materialismo histórico-dialético e das experiências educativas em sociedades não capitalistas. O ensino de química precisa entender que raça e racismo, como classe e capitalismo, estruturam a totalidade do real hoje e, por isso, não é uma tarefa exclusiva de pesquisadores e pesquisadoras das relações étnico-raciais no ensino de química. Cabe, portanto, a todes incluir esse elemento enquanto estruturante das suas pesquisas porque ele é estruturante do real. Tudo isso se desdobra em uma miríade de problemas de pesquisa. Logo, nem caberia aqui neste trabalho (ainda bem). É um programa para resolver com muitas mãos e tempo.

Precisamos, com urgência, de um estado da arte das relações étnico-raciais no ensino de ciências. Mas tem que ser um estado da arte *mesmo*, similar ao que foi organizado por Paulo Vinícius Baptista da Silva, Kátia Régis e Shirley Aparecida de Miranda. Com um volume de dados enormes, categorizado nas mais diferentes temáticas de pesquisa: princípios pedagógicos, propostas didáticas, currículo e experiências negras não formais de educação parecem ser temas candentes.

O ensino de química precisa também se preocupar em entender o motivo de a área ainda ter uma baixa adesão de pessoas negras, o fracasso escolar associado à matéria e, sobretudo, como aflige estudantes negres. É preciso entender não só a produção material negra em ciências, mas também precisa ser uma tarefa biografar a história coletiva desses cientistas – ou seus equivalentes históricos – como primeiros passos para desvencilhar a burguesia branca da imagem de ciência e de cientista que é hegemônica na atualidade. Tem muito trabalho, minha gente.

Quero ratificar que esta pesquisa também não acaba com a publicação deste livro. Ela é, como coloquei, incipiente e, por isso, precisa ser explorada, criticada, questionada, reformulada e até mesmo superada por essas muitas mãos. Mais teorias precisam ser analisadas a partir do materialismo histórico-dialético: não dei conta de investigar a educação popular e a obra de bell hooks, nem a

afrocentricidade, as quais vêm se tornando populares no campo da educação das relações étnico-raciais. Abordagens internacionais de educação antirracista como a teoria crítica da raça, pedagogia culturalmente referenciada, pedagogia urbana, sistemas indígenas de conhecimento, entre outras precisariam também ser apreciadas. Os princípios precisam ser testados (talvez numa abordagem investigativa de desenho de pesquisa?) em diferentes níveis educacionais, inclusive na formação docente.

Até lá, eu espero que esse embrião se desenvolva, em cada escola singular, no sentido de fortalecer e especificar a contribuição que o ensino escolar de química pode dar para a luta em prol da superação do capitalismo e do racismo. Para mim, é uma felicidade imensa celebrar os 20 anos da Lei nº 10.639/2003 oferecendo para o campo acadêmico e para docentes esta produção teórica. Tomara que ajude professores e professoras de química a tornar mais profundamente humano e cientificamente revolucionário o conhecimento histórico-concreto acerca da matéria e suas transformações a ser apropriado por filhes do proletariado negro.

Posfácio

Há uma urgência de reconhecermos e nos engajarmos em uma luta anticolonial na educação. Como professores, militantes e pesquisadores sobre a atividade pedagógica, é urgente forjarmos, na especificidade dos processos de ensino e de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares, uma prática que contribua para evidenciar a história de luta do povo negro por educação; uma prática que se some à denúncia da propagação de ideologias racistas e de políticas de criminalização do povo negro; uma prática que evidencie a produção de *conhecimento sistematizado* pelo povo negro. O livro de Pedro Magalhães, *Bases anticoloniais para o ensino histórico-crítico de química: primeiras incinerações*, nasce e se desenvolve dessa urgência.

O trabalho de Pedro se coloca como um potente manifesto sobre o que seria uma luta pedagógica anticolonial no ensino de química a partir dos fundamentos do materialismo histórico e dialético e da pedagogia histórico-crítica. A discussão apresentada por Pedro Magalhães é específica sobre o ensino de química. Ao mesmo tempo, o autor apresenta reflexões e *posições* que considero comuns para pensarmos princípios anticoloniais no ensino dos diferentes componentes curriculares. A começar pela contribuição que a obra nos traz para a discussão e sistematização da relação entre luta de classes, racismo e ensino no Brasil.

A classe social é uma categoria fundante para analisarmos as condições a partir das quais uma luta anticolonial pode ser travada. Contudo, se para entendermos o processo de produção de mais valor pode ser suficiente a compreensão de que a classe proletária seja aquela que detém apenas a sua força de trabalho e, assim, para sobreviver precisa vendê-la (em troca de um salário) a um comprador que

saberá fazer bom proveito do valor de uso dessa mercadoria adquirida[1], para nossa atuação política ou pedagógica em relação à superação das classes sociais, é preciso conhecermos o modo particular de existência da classe proletária no Brasil, caso contrário nossa análise da realidade sofrerá "sintomas da falta de história brasileira, de história negra-brasileira".

Pedro Magalhães pede diversas vezes ao leitor "paciência e prontidão para escutar". E é preciso de fato escutarmos.

Há racismo em cada esquina do Brasil. Há epistemicídio produzido cotidianamente pela prática pedagógica. Mas, como diz Pedro Magalhães, "não há maior epistemicídio que uma sala de aula branca. Não há maior epistemicídio que um país com mais prisões do que escolas. Não há maior epistemicídio do que o crescimento galopante da evasão de pessoas negras na educação básica brasileira porque não têm condições mínimas de sobrevivência e, desde cedo, precisam trabalhar". *É preciso escutar.*

Elaborar e/ou exercitar princípios educativos anticoloniais significa nos colocarmos no movimento de luta pela superação do modo de produção capitalista, o que por sua vez requer considerarmos a especificidade da forma como o Brasil se inseriu e se forjou na esfera produtiva global. Igualmente, a construção desses princípios nos exige compreender as condições objetivas de formação e atuação de professores no Brasil, posto que aí residem as bases materiais para pensarmos concretamente a docência nas escolas públicas.

No Brasil, 80,0% das matrículas na educação básica estão na rede pública de ensino, o que representa quase 38 milhões de crianças e jovens em escolas municipais, estaduais ou federais[2]. Esse número ajuda a entendermos a concretude da frase "a educação pública vem sendo sistematicamente precarizada": são 38 milhões de crianças e jovens que herdam de nós uma educação precarizada. Ao mesmo tempo, é preciso evidenciar aquilo que dá substância a essa precarização da educação: as verbas aplicadas pelo estado e o projeto de formação de professores no Brasil.

Em relação ao financiamento da educação, um dos mecanismos mais importantes de compreendermos nessa seara refere-se ao processo sistemático de transferências de recursos públicos para o setor privado, quer sob a forma de bolsas

1 Ver MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

2 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar*: 2024. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 10 out. 2024.

de estudos e outros modos de financiamento direto de vagas no setor privado, quer sob a forma de isenção fiscal para empresas e indústrias. Essa transferência de recursos públicos chega a atingir a cifra de 50,0% do montante de verbas que deveria ser destinada à educação pública e estatal[3].

No que diz respeito à formação dos professores que atuarão na educação básica no Brasil, em 2023 quase 68,0% das matrículas em cursos de licenciatura estavam em instituições privadas e 67,0% das matrículas em licenciatura eram na modalidade a distância[4]. Esses dados indicam "onde" está concentrado o projeto de formação de professores no Brasil, bem como a lógica de formação que vem se tornando hegemônica: simplificação do trabalho docente (o professor cada vez mais como um aplicador de conteúdos ou no máximo "gerenciador" de tarefas e do tempo do estudante); a substituição do trabalho vivo do professor por trabalho morto (a aula sendo metamorfoseada em "atividade assíncrona", permitindo prescindir cada vez mais da figura de um docente e, sobretudo, de um docente que ensine); a redução das metas ou expectativas formativas (redução dos conteúdos, da carga de leitura e, sobretudo, da possibilidade de profundidade no trato com o conhecimento, de modo a permitir que o ato de aprender caiba em um conjunto de "cliques" e que o "resultado" da aprendizagem possa ser controlado imediatamente pelo aprendiz).

Sabermos dessas condições não se contrapõe à possibilidade e necessidade de mantermos um olhar de potência para a atividade de ensino dos professores na educação básica, ao contrário, contribui para entendermos os caminhos concretos de nossas lutas em relação à educação no Brasil. Entre esses caminhos necessários, destaca-se a importância de termos na defesa do ensino uma de nossas estratégias de luta política no campo educacional.

Mas o que estamos entendo por ensinar? Qual a diferença ao dizermos "eu *ensinei* ligações químicas para os estudantes" em vez de dizermos "eu *expliquei* ligações químicas para os estudantes?".

Pedro Magalhaes corrobora para essas reflexões ao afirmar, por exemplo, que o ensino de química "[...] só se efetiva concretamente ao explicitar a composição da matéria em termos de átomo e de trabalho humano". Trabalho humano, ressalta Pedro. A partir de uma perspectiva materialista histórica e dialética,

3 Ver, por exemplo, AMARAL, Nelson Cardoso. Os Recursos Públicos Aplicados na Educação Básica e Superior: uma análise da meta 20do PNE (2014-2024). *Fineduca*, Porto Alegre, v. 13, n. 16, 2023. DOI: 10.22491/2236-5907127700. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/127700/88985. Acesso em: 10 out. 2024.

4 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2024.

compreende-se que o conhecimento é uma expressão da atividade humana no mundo, isto é, sintetiza e sistematiza as relações que foram nos permitindo coletivamente produzir a vida humana, produzir respostas a determinadas necessidades e objetivos[5]. É nesse sentido que podemos afirmar que o conhecimento sempre sintetiza posições sociais.

A diferença, então, entre "ensinar ligações químicas" e "explicar ligações químicas" está no fato de que não ensinamos nada desvinculados de uma intencionalidade formativa que permita às crianças, jovens ou adultos o reconhecimento de que um determinado conhecimento se coloca como produto da atividade humana no mundo, sintetizando muitas vezes projetos de sociabilidade em disputa.

É a partir dessa perspectiva que podemos seguir coletivamente conceituando a ideia de "clássico" apresentada pela pedagogia histórico-crítica[6]: o clássico como um *critério* para a seleção dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos no trabalho pedagógico e, necessariamente, um critério que corrobore para nosso engajamento em uma prática educativa anticolonialista.

Se não queremos ter com a ideia de "clássico" uma relação de *slogan*, mas sim de uma *ferramenta* para efetivarmos um projeto de educação que ensine e que se coloque radicalmente contra uma prática pedagógica colonialista, não podemos usar o clássico como um meio de simplesmente classificar os fenômenos do mundo entre aquilo que "seria clássico" e aquilo que "não seria clássico". Tampouco, podemos atribuir ao "clássico" a condição de uma suposta neutralidade em relação à realidade (o que ocorre quando dizemos que "tal obra é um clássico e, logo, não pode ser retirada do currículo"). A oposição não está entre formas particulares a partir das quais um determinado conhecimento aparece. Do mesmo modo, a oposição não está entre o chamado "conhecimento erudito" e o "conhecimento popular", mas sim entre o conhecimento sistemático e o não sistemático, entre o conhecimento que consiga sintetizar o sistema de relações que fazem um determinado fenômeno ser aquilo que é e o conhecimento que se mantém apenas na aparência do fenômeno.

Tomemos um exemplo no campo da literatura. A obra *Os irmãos Karamazov*, de Dostoiévski, poderia ser considerada um clássico da literatura? E a

5 MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

6 SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, poderia também ser um clássico? Uma vez que a ação pedagógica central, ao se assumir a ideia de clássico no ensino, está em sistematizarmos quais são as relações que se mostram essenciais para que se possa compreender – neste caso – a literatura como um tipo específico de atividade humana e, ao mesmo tempo, sistematizarmos como essas relações essenciais se expressam em diferentes obras literárias específicas, poderíamos afirmar que nem os *Irmãos Karamazov* e nem *Quarto de despejo* são, em si, clássicos, ainda que ambas possam ser expressão do clássico no processo de ensinar e aprender literatura na escola. Parte da atividade docente de ensino reside justamente aí: em reconhecer e explicitar a relação entre o essencial e o circunstancial em fenômenos particulares de um determinado objeto de ensino.

Por um lado, o conhecimento clássico diz respeito àquelas relações que existem na realidade, mas precisam ser identificadas e sistematizadas porque se mostram essenciais para se entender um determinado fenômeno. Por outro lado, o conhecimento clássico não existe desvinculado de fenômenos concretos, nos quais aquelas relações nucleares ou essenciais aparecem em unidade com relações singulares. Desse modo, o conhecimento clássico também exige que possamos identificar e explicar a relação entre o essencial e o circunstancial nos fenômenos que serão ensinados e aprendidos na escola.

É à luz dessa compreensão que podemos ressaltar a defesa de Pedro Magalhães de que "[...] ao ensinar história e cultura africana e afro-brasileira, docentes precisam ter como referência de conteúdo o acúmulo tanto da ciência desenvolvida nas instituições acadêmicas quanto da ciência que é desenvolvida nos movimentos sociais". Diz Pedro: "em termos mais enunciativos, a história e cultura africana e afro-brasileira consistirão nos objetos de um ensino histórico-crítico aliado às lutas anticoloniais desde que sejam apresentados na escola em sua forma clássica: a sistemática experiência histórico-social de pessoas africanas e afro-brasileiras exploradas no processo de reprodução da vida".

É inegável que as condições objetivas de formação e de estudo nas escolas públicas de educação básica no Brasil estejam cada vez mais rebaixadas ou precarizadas. Mas para a luta política que queremos seguir travando é também inegável a importância pedagógica de defendermos a potência dos processos de ensino e de aprendizagem na escola. A atividade de ensino que se faz necessária de defendermos é aquela que reconhece a importância de termos um profundo rigor na seleção dos conhecimentos necessários de serem ensinados na escola em um projeto de educação anticolonial, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de termos uma profunda camaradagem em relação aos processos

de apropriação desses conhecimentos pelos sujeitos com os quais atuamos em sala de aula. Dessa unidade, entre rigor e camaradagem, pode nascer e se desenvolver o otimismo da ação daqueles que ensinam e daqueles que estudam nas escolas públicas brasileiras. É preciso seguirmos escutando a história de luta que Pedro contribuiu para sistematizar.

Carolina Picchetti Nascimento
Florianópolis, outubro de 2024

Posfácio

Encontrei o Pedro Magalhães várias vezes nesses cruzamentos dos territórios da vida. Lembremos que território não é espaço. Se assim fosse, eu provavelmente nunca me teria cruzado com o Pedro. Quando o vi pela primeira vez, pelas lentes da leitura, me lembro bem, foi na sua escrita sobre saberes nossos, ele falava de um encontro da literatura científica com a farmacopéia afro-brasileira[7]. Foi aí que descobri que tão distante em termos de espaço no conceito ocidental, ele no Brasil e eu Moçambique, estávamos no mesmo território. Lembro-me que me orgulhei: nós negros com escritas na química a celebrar o que afinal une negros, brancos, amarelos e outros-os cuidados com a nossa saúde. Neste livro, *Bases anticoloniais para o ensino histórico-crítico de química: primeiras incinerações*, encontrei também essa mensagem que quase tem que ser dita em grito. Grito porque há os que não ouvem na alma. Se todos tivessem boa capacidade de audição e visão na alma, não teria havido a escravatura, por exemplo. Nem a inferiorização do negro que é uma estupidez.

Neste livro, Pedro tece bem, na perspectiva histórico-critica. Talvez devia mesmo ter começado este posfácio com esse tecer do Pedro neste livro. Que é o estilo da sua escrita. Parei e contemplei: são mãos artísticas que tecem assim. Uma escrita tão linda quanto necessária, tão denunciadora quanto sonhadora, tão hermenêutica como de praxis. Isso, pensei cá para mim, só pode ser sabedoria. Admirei a escrita como se assistisse a uma peça de teatro ou melhor como se estivesse numa roda de Karingana. As rodas de Karingana são as rodas que fazemos sentados de preferência à volta de uma lareira e ouvimos histórias

7 AMPARO, Pedro Vinícius Castro; PINHEIRO, Barbara Carine Soares. On the encounter of scientific literature with Afro-Brazilian ancestral pharmacopeias. *Cultural Studies Of Science Education*, [*s. l.*], v. 17, n. 1, p. 795-814, 2022.

contadas em que decifrámos os valores morais que afinal não podiam morrer pela pressão da maldade colonialista. E não morreram... ainda hoje temos na minha terra o Karingana wa Karingana. Sentamos em roda e sempre começamos assim: Karingana wa Karingana. E depois se seguem as histórias que desde os nossos ancestrais sempre existiram. E resistiram a imbecilidade do colonialismo. Tal como nas rodas de Karingana, neste livro, o belo, o mágico, o justo, a resistência, a crítica se entrelaçam transformando as letras nas páginas brancas escritas por um negro, em prosas e poemas que ecoam e de certeza nos engajam neste pensamento de agir, porque o ensino de química também é politica. E neste quase choro – "quase" porque é cheio de visão, e "choro", porque brota desse mal que colocou mesmos territórios em espaços diferentes – Pedro nos conta o contexto histórico. Ele diz sobre os Capítulos 2 e 3, que nada de novo encontraremos. Li e logo o contradisse: Pedro, mesmo as tuas palavras que não são novas, se renovam porque trazem inspiração e força. Foi assim que eu senti. Porque contam a história, e esta, nunca nova, precisa de ser contada e recontada e precisa paciência, que é histórica. Faz parte da nossa resiliência. Depois seguiram os Capítulos 4 e 5 com a crítica às principais correntes teóricas étnico-raciais com os princípios pedagógicos anticoloniais. Escritos sempre com arte negreira e preenchidos da nossa luta: que somos afinal uma só raça humana. Que acabe a podridão do colonialismo, que se extinga a burrice do racismo, na verdade que se danem os contra nós e que o ensino de química seja assim, um Karingana libertador! Pedro avisa no início, prepare-se o leitor porque a caminhada é longa na leitura do livro de quatrocentas e tantas páginas. Como poderia ser curta se nossa caminhada já dura há séculos? Como poderia ser curta se levamos esta mensagem que nos foi bem passada pelos nossos ancestrais? Por isso, Pedro, séculos depois, nos encontramos eu e tu neste território que sempre foi nosso. É uma caminhada necessária porque "precisamos lembrar que há pouco tempo que nós conseguimos contar a nossa história, o que demanda, portanto, paciência e prontidão para escutá-la". Mas eu testemunho que sobretudo foi uma caminhada iluminante, inspiradora, dialógica.

Pedro escolheu terminar o livro, mesmo sabendo que a caminhada continua, com a proposta de três princípios do processo educativo: (i) dos sujeitos do trabalho pedagógico; (ii) da relação entre procedimentos e objectos de ensino; e (iii) da síntese dos três elementos didácticos do trabalho pedagógico, a forma, o conteúdo e os destinatários.

Este livro, é um Karingana sobre a história macro e sobre as micro-histórias. A história dos saberes dos negros, dos afro-brasileiros, dos nossos ancestrais!

Também as histórias dos químicos e químicas, técnicas e técnicos, das produções químicas, a história dos usos que damos às nossas produções químicas, a história da nossa resistência, da separação de homens em escravos e livres, em brancos e negros. Este Karingana do Pedro eu ouvi, contemplei, cantei, recitei e muito mais...! Fiquei muito grata pelo livro e me interroguei: pode-se agradecer na escrita de um posfácio?

Pedro, aí por estas aulas de química continue ensinando, a estes que não têm ainda poder de visão e audição na alma, que racismo é coisa brega mesmo.

Emília Afonso Nhalevilo
Chimoio, Moçambique, outubro 2024

Referências

ABREU, Pedro Henrique Barbosa de; ALONZO, Herling Gregorio Aguilar. Trabalho rural e riscos à saúde: uma revisão sobre o "uso seguro" de agrotóxicos no brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 10, p. 4197-4208, 2014. DOI: 10.1590/1413-812320141910.09342014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/ynd3LjKy44N9KJSLrqSZQRm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 jan. 2023.

ABRIL, Danielle. Dormir no escritório volta à moda no Vale do Silício e 'regalias' podem acabar. *Estadão*, [São Paulo], 4 dez. 2022. Disponível em: https://www.estadao.com.br/economia/sua-carreira/vale-do-silicio-dormir-escritorio-trabalhadores-dedicados/. Acesso em: 29 dez. 2022.

AFRICAN VACCINE MANUFACTURING INITIATIVE; UNITED NATIONS INDUSTRIALDEVELOPMENT ORGANIZATION; WORLD HEALTH ORGANIZATION. VMPA Study: Vaccine Manufacturing and Procurement in Africa. [*S. l.*], 2017. Disponível em: https://www.avmi-africa.org/wp-content/uploads/2017/09/VMPA-Study-e-book.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

AIN'T Got No, I Got Life. Intérprete: Nina Simone. Compositor: Galt MacDermot, Gerome Ragni e James Rado. [*S. l.*: *s. n.*, 19--]. 1 vídeo (4 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DtJzr1Wcy_s. Acesso em: 7 jan. 2022.

ALBUQUERQUE, Jean. Especialista aponta racismo ambiental na ausência de saneamento nas periferias. *Alma Preta*, [*s. l.*], 20 out. 2022. Disponível em: https://almapreta.com/sessao/cotidiano/especialista-aponta-racismo-ambiental-na-ausencia-de-saneamento-nas-periferias. Acesso em: 14 nov. 2022.

ALMEIDA, Argus Vasconcelos de. Reflexões lukacsianas sobre o conhecimento científico. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, [*s. l.*], v. 7, n. 8, p. 119-140, out. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32246/1/2017_art_avalmeida.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. DOI: 10.14244/198271991459. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v10n2/1982-7199-ree-10-02-234.pdf. Acesso em: 3 fev. 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Neoconservadorismo e liberalismo. *In*: GALLEGO, Esther Solano. *O ódio como política*: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 27-32.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Prefácio da edição brasileira. *In*: HAIDER, Asad. *Armadilhas da identidade*: raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019a. p. 7-20.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Selo Sueli Carneiro: Pólen, 2019b.

ALVES, Mariana Cavichioli *et al*. Encontros Nacionais de Ensino de Química: mapeando as linhas temáticas dos ENEQ´s de 2006 a 2018. *Revista Insignare Scientia*, [*s. l.*], v. 4, n. 3, p. 227-241, mar. 2021.

ALVINO, Antônio César Batista *et al*. Educação antirracista no ensino de química: sobre representatividade e osmose. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, [*s. l.*], v. 21, n. 3, p. 598-618, 2022.

AMARAL, Nelson Cardoso. Os Recursos Públicos Aplicados na Educação Básica e Superior: uma análise da meta 20do PNE (2014-2024). *Fineduca*, Porto Alegre, v. 13, n. 16, 2023. DOI: 10.22491/2236-5907127700. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/127700/88985. Acesso em: 10 out. 2024.

AMIN, Samir. *Eurocentrismo*: crítica de uma ideologia. São Paulo: Lavrapalavra, 2021.

AMPARO, Pedro Vinícius Castro Magalhães; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Consciência pedagógica e vir a ser docente: as idas e vindas formativas nas entrelinhas dos relatos de estágio de um licenciando. *Educação Química en Punto de Vista*, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 1, p. 72-93, 2021. DOI: 10.30705/eqpv.v5i1.2594. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/2594/2655. Acesso em: 15 jan. 2023.

AMPARO, Pedro Vinícius Castro; PINHEIRO, Barbara Carine Soares. On the encounter of scientific literature with Afro-Brazilian ancestral pharmacopeias. *Cultural Studies of Science Education*, [*s. l.*], v. 17, n. 1, p. 795-814, 2022.

ANDRADE, Jemina de Araújo Moraes; SANCHES, Miquelly Pastana Tito; SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz. Educação em direitos humanos e multiculturalismo: políticas de gênero na educação superior. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 133-143, jan./abr. 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N31.8750. Disponível em: https://repositorio.ifap.edu.br/jspui/bitstream/prefix/446/1/ANDRADE%20%282019%29%20-%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20em%20direitos%20humanos.pdf. Acesso em: 7 maio 2022.

ANUNCIAÇÃO, Bárbara Carine Pinheiro. *A Pedagogia Histórico-Crítica na formação inicial de professores de Química na UFBA*: limites e possibilidades no estágio curricular. 2014. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2014. Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/barbara_tese_versao_final_.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022.

ARANTES, Adlene Silva. Representações de negros em livros escolares de leitura utilizados nas escolas primárias pernambucanas (1843-1897). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 73-99, maio/ago. 2013. DOI: 10.4322/rbhe.2013.012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161041008.pdf. Acesso em: 3 fev. 2022.

AS GANHADEIRAS de Itapuã. Direção musical: Amadeu Alvez. Produção musical: Alê Siqueira. Camaçari: Coaxo do Sapo, 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=i8g2iIzRr8k. Acesso em: 17 maio 2021.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia*: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. DOI: 10.1590/S1414-98932013000200012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrT8XG8w3B5Xcvj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 out. 2022.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 19, n. 3, p. 169-178, jul./set. 2014. DOI: 10.1590/S1413-294X2014000300002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/sGsCjVC9rthyH5h3TTzjZKn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 jan. 2022.

ASSIS, Carolina de. Gráfico: gênero e raça na ciência brasileira. *Gênero e Número*, [*s. l.*], 20 jun. 2018. Disponível em: https://www.generonumero.media/grafico-genero-e-raca-na-ciencia-brasileira/. Acesso em: 11 set. 2022.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. DOI: 10.1590/S0103-33522013000200004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 fev. 2022.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BARZANO, Marco Antonio Leandro; MELO, André Carneiro. Saberes da biodiversidade: perspectivas decoloniais no currículo do ensino de biologia. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 191-208, out./dez. 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.45302. Disponível em:

https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/45302/31948. Acesso em: 22 mar. 2022.

BENITE, Anna Maria Canavarro; CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; AMAURO, Nicéa Quintino (org.). *Trajetórias de descolonização da escola*: o enfrentamento do racismo no ensino de Ciências e Tecnologias. Belo Horizonte: Nandyala, 2020.

BENITE, Anna Maria Canavarro *et al*. Dai-me agô (licença) para falar de saberes tradicionais de matriz africana no ensino de química. *Química Nova*, São Paulo, v. 42, n. 5, p. 570-579, abr. 2019. DOI: 10.21577/0100-4042.20170351. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/xzW9XRKGWNgx7bBhrDwKNnM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 dez. 2021.

BENITE, Anna Maria Canavarro *et al*. Ensino de Química e a Ciência de Matriz Africana: Uma Discussão Sobre as Propriedades Metálicas. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 131-141, maio 2017. DOI: 10.21577/0104-8899.20160069. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_2/05-QS-72-15.pdf. Acesso em: 7 dez. 2021.

BERENCHTEIN NETTO, Nilson. *Educação, saberes psicológicos e morte voluntária*: fundamentos para a compreensão da morte de si no Brasil colonial. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16045/1/Nilson%20Berenchtein%20Netto.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BERNAL, Martin. *Black Athena*: The Afro Asiatic Roots of Classical Civilisation. Londres: Free Association Book, 1987. v. I.

BIMBATI, Ana Paulo. Famílias negras têm 63% mais medo de filho desistir da escola que brancas. *UOL*, São Paulo, 18 nov. 2021. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/11/18/familia-evasao-escolar-desigualdade-racial.htm. Acesso em: 2 dez. 2022.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Educação, Pedagogia decolonial e direitos humanos: reflexões sobre utopia e emancipação em Paulo Freire. *Revista Olhares*, Guarulhos, v. 9, n. 3, p. 26-50, nov. 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11971/9038. Acesso em: 7 maio 2022.

BOMENY, Helena. *Quando os números confirmam impressões*: desafios na educação brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 2003. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/168a9293-5223-4f55-a124-dbb87d12e77d/content. Acesso em: 25 abr. 2022.

BONFIM, Hanslivian Correia Cruz; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Articulações Teóricas entre Ensino de Ciências Naturais e Direitos Humanos: Proposta para uma Perspectiva de Formação Humana. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 20, p. 949-974, 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u949974. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/20556/19720. Acesso em: 10 maio 2022.

BORGES, Elbert Reis; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação química e direitos humanos: o átomo e o genocídio do povo negro, ambos invisíveis? *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [*s. l.*], v. 9, n. 22, p. 191-205, jun. 2017. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/404. Acesso em: 2 dez. 2022.

BORGES, Rebeca. Ouro líquido: produção de dendê explora populações negras e indígenas no Brasi. *Metrópoles*, [*s. l.*], 6 nov. 2022. Disponível em: https://www.metropoles.com/materias-especiais/ouro-liquido-producao-de-dende-explora-populacoes-negras-e-indigenas-no-brasil-2. Acesso em: 19 jan. 2023.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 859, de 24 de agosto de 1995*. Dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da disciplina "História da Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1995. Disponível em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/183552. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto prevê instalação de contêineres em presídios para separar grupo de risco. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/660453-projeto-preve-instalacao-de-conteineres-em-presidios-para-separar-grupo-de-risco/. Acesso: 6 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 3/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF, Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da Repúblcia, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871*. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Brasília, DF: Presidência da República, 1871. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 24 out. 2021.

BRIGADA SOLIDÁRIA PEDRO DOMIENSE. *Aula inaugural do Cursinho Popular do Lobato* [...]. Salvador, 5 jul. 2022. Instagram: @brigadasolidariadomiense. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CfpINpguZ3e/. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRITO, Sabrina. 20 empresas produzem mais da metade do lixo plástico descartável do mundo. *Veja*, [São Paulo], 18 maio 2021. Disponível em: https://veja.abril.com.br/ciencia/20-empresas-produzem-mais-da-metade-do-lixo-plastico-descartavel-do-mundo/. Acesso em: 29 dez. 2022.

CABRAL, Amílcar. A arma da teoria. *In*: MANOEL, Jones; FAZZIO, Gabriel Landi (org.). *Revolução africana*: uma antologia do pensamento marxista. São Paulo: Autonomia Literária, 2019. p. 127-171.

CABRAL, Amílcar. Apply party principles in practice. *In*: CABRAL, Amílcar. *Unity and Struggle*: speeches and writings. Nova Iorque: Monthly Review Press, 1979. Tradução disponível em: https://traduagindo.com/2021/10/08/amilcar-cabral-aplicar-na-pratica-os-principios-do-partido/. Acesso em: 13 jan. 2022.

CABRAL, Amílcar. Not everyone is of the *party*. *In*: CABRAL, Amílcar. *Unity and Struggle*: speeches and writings. Nova Iorque: Monthly Review Press, 1979. Tradução disponível em: https://traduagindo.com/2020/10/05/amilcar-cabral-nem-toda-gente-do-partido/. Acesso em: 13 jan. 2022.

CABRAL, Amílcar. *Unity and Struggle*: speeches and writings. Nova Iorque: Monthly Review Press, 1979.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, p. 678-686, dez. 2020. Número especial. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178. Acesso em: 11 maio 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008b. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 maio 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos e Diferenças Culturais: Questões e Buscas. *Revista Múltiplas Leituras*, [*s. l.*], v. 2, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, Eduardo (org.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2008a. p. 285-298.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 125-161, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 maio 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319/8741. Acesso em: 11 maio 2022.

O CANTO das três raças. Intérprete: Mariene de Castro. Compositor: Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro. [*S. l.*: *s. n.*, 20--]. 1 vídeo (11 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qe9jBXcGLp8. Acesso em: 27 maio 2021.

CARDOSO, Edson Lopes. O general que cheirava. *In*: CARDOSO, Edson Lopes. *Memória de Movimento Negro*: um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. p. 122-134. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16032015-151945/publico/EDSON_LOPES_CARDOSO_rev.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

CARDOSO, Silná Maria Batinga. *Indícios de uma perspectiva (de)colonial no discurso de professores (as) de química*: desafios e contribuições na educação para as relações étnico-raciais. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

CARMO, Janete Sousa do; ALMEIDA, Rosileia Oliveira de; ARTEAGA, Juanma Sánchez. Abordagens de anemia falciforme em livros didáticos de biologia: em foco racismo científico e informações estigmatizantes relacionadas à doença. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. *Atas eletrônicas* [...]. Águas de Lindóia, [*s. n.*], 2013. p. 1-8. Disponível em: https://digital.csic.es/bitstream/10261/375201/1/Abordagens_anemia_falciforme.pdf. Acesso em: 6 dez. 2021.

CARNAVAL e o eterno lixo na avenida. *O Eco*, [*s. l.*], 18 fev. 2015. Disponível em: https://oeco.org.br/noticias/28929-carnaval-e-o-eterno-lixo-na-avenida/. Acesso em: 29 dez. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Edison. *Ladinos e crioulos*: estudos sobre o negro no Brasil. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

CARNEIRO, Edison. *O Quilombo dos Palmares*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CARTWRIGHT, Samuel A. Report on the diseases and physical peculiarities of the Negro race. *The New Orleans Medical and Surgical Journal*, [*s. l.*], p. 691-715, 1851. Disponível em: http://www.pbs.org/wgbh/aia/part4/4h3106t.html. Acesso: 24 abr. 2022.

CARVALHO, Leonardo Dallacqua de. Sanear é eugenizar: a eugenia "preventiva" de Belisário Penna a serviço do saneamento do brasil, 1920-1930. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 645-660, set. 2022. DOI: 10.1590/S0104-59702022000300004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/hHthFyVnPPJvfHynMfz7NvH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 jan. 2023.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica*: higiêne, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EdUSF, 1998.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Florianópolis: Livros & Livros, 2010.

CEVA, Antonia Lana de Alencastre. *O negro em cena*: a proposta pedagógica do Teatro Experimental do Negro (1944-1968). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9659/9659_1.PDF. Acesso em: 15 jan. 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. DOI: 10.1590/S1517-97022016420100400. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 dez. 2022.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista*: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa e Omega, 1982.

COLETIVO NEGRO MINERVINO DE OLIVEIRA. *Organizar a luta de massas contra o golpismo!*. São Paulo, 8 jan. 2023. Instagram: @minervino.nacional. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CnLTZKrNWQc/. Acesso em: 9 jan. 2023.

CONCEIÇÃO, Wesley da Ressureição. *"Se Palmares não vive mais, faremos Palmares de novo"*: o Movimento dos Quilombos Educacionais em Salvador-BA. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade

Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31507/1/O%20Movimento%20dos%20Quilombos%20Educacionais.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

'CONTEÚDO esquerdista': professora é intimada pela polícia após denúncia de aluna. *Correio da Bahia*, Salvador, 19 nov. 2021. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/conteudo-esquerdista-professora-e-intimada-pela-policia-apos-denuncia-de-aluna/?_ga=2.198028139.594421022.1637271071-2002418690.1629727195. Acesso em: 6 dez. 2021.

COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. 5. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2010b.

COSTA, Emília Viotti da. Liberalismo: teoria e prática. *In*: COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à República*: momentos decisivos. 9. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2010a, p. 134-135.

COSTA, Emília Viotti da. Primeiras experiências de trabalho livre. *In*: COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. 5. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2010b. p. 107-164.

COSTA, Sérgio. *Dois atlânticos*: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

CUEVA, Agustín. *La teoria marxista*: categorias de base y problemas actuales. Quito: Ediciones de la revolución ecuatoriana, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.* São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000.

CUNHA, Sílvio; MATTOS, J. S. Além da caipirinha: cachaça como solvente para síntese orgânica e extração de pigmento. *Química Nova*, São Paulo, v. 40, n. 10, p. 1253-1258, 2017. DOI: 10.21577/0100-4042.20170110. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/LtVzwxQ3Xmn9mjHG3d6s3Cp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 jan. 2023.

DAITX, André Cristo; LOGUERCIO, Rochele de Quadros; STRACK, Ricardo. Evasão e retenção escolar no curso de licenciatura em química do Instiuto de Química da UFRGS. *Investigações em Ensino de Ciências*, [*s. l.*], v. 21, n. 2, p. 153-178, ago. 2016. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/111/229. Acesso em: 3 out. 2022.

DAVIS, Angela Y. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE-CARVALHO, Roberth. Afrocentrando discursos por outra natureza da ciência e da tecnologia para ensinar ciências. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 132-151, out./dez. 2020. DOI: 10.26843/rencima.v11i6.2481. Disponível em: https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/2481/1365. Acesso em: 15 jan. 2023.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos*: salário mínimo nominal e necessário. São Paulo, DIEESE, [2024], Disponível em: https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html. Acesso em: 15 mar. 2022.

DIAS, Kellen Búrigo *et al*. (Re)Encontros preciosos de Histórias e Culturas Afro-Brasileiras: relato de uma vivência coletiva de prática como componente curricular da licenciatura em química do IFSC Câmpus Criciúma. *In*: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA, 41., 2022, Criciúma. *Anais eletrônico* [...]. Criciúma: IFSC Campus Criciúma, 2022. p. 1-2. Disponível em: https://edeq.com.br/submissao2/index.php/edeq/article/view/174/96. Acesso em: 2 dez. 2022.

DIOP, Cheikh Anta. *The African Origin of Civilization*: Myth or Reality. Nova Iorque: Lawrence Hill & Company, 1974.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. *Dimensões*, [*s. l.*], v. 21, p. 101-124, 2008b.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. DOI: 10.1590/S1413-77042007000200007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jan. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, set./dez. 2008a. DOI: 10.1590/S1413-24782008000300008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jan. 2023.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, jul. 2000, p. 102-103. DOI: 10.1590/S0101-73302000000200004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 jan. 2022.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000300012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/RF9hVbvrCXvYsB44VWQgHcQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 jan. 2022.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si*: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. *In*: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 197-218.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). *Formação de professores*: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUTRA, Débora Santos de Andrade; CASTRO, Dominique Jacob F. de A.; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Educação em Ciências e Decolonialidade: em busca de caminhos outros. *In*: MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto *et al.* (org.). *Decolonialidades na educação em ciências*. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

EAGLETON, Terry. De onde vêm os pós-modernistas. *In*: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (org.). *Em defesa da história*: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 23-32.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FAIAD, Caio Ricardo; BARBOSA, Alexandre Rodrigues. *Cabelo apolar é o c4r8#&_ Chega de racismo recreativo feat*. [*S. l.*], 9 nov. 2021. Instagram: @ocaiofaiad e @afrofisico. Disponível em: https://www.tiktok.com/@ocaiofaiad/video/7028617362865769733?is_from_webapp=v1&item_id=7028617362865769733. Acesso em: 2 dez. 2022.

FAIAD, Caio Ricardo; REZENDE, Daisy de Brito. A Alegorização do Petróleo no Romance Angolano A Montanha da Água Lilás. *Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química*, Brasília, DF, v. 3, n. 1, p. 1-23, jan./dez. 2022. DOI: 10.56117/resbenq.2022.v3.e032206. Disponível em: https://sbenq.org.br/revista/index.php/rsbenq/article/view/39/69. Acesso em: 30 nov. 2022.

FANON, Frantz. *Les damnés de la terre*. Paris: La Découverte & Syros, 2002.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.

FANON, Frantz. *Pour la révolution africaine*: écrits politiques. Paris: Éditions La Découverte, 2001.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. *In*: MANOEL, Jones; FAZZIO, Gabriel Landi (org.). *Revolução africana*: uma antologia do pensamento marxista. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

FAUSTINO, Deivison Mendes. *A disputa em torno de Frantz Fanon*: a teoria e a política dos fanonismos contemporâneos. São Paulo: Intermeios, 2020.

FERNANDO FILHO, Luis. Coronavírus: médicos franceses sugerem testes com africanos. *Notícia Preta*, [*s. l.*], 4 abr. 2020. Disponível em: https://noticiapreta.com.br/coronavirus-medicos-franceses-sugerem-testes-com-africanos/. Acesso em: 11 mar. 2022.

FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A pedagogia de escravidão nos *Sermões* do Padre Antonio Vieira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 84, n. 206/208, p. 43-53, jan./dez. 2003. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.84i206-07-08.888. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1373/1112. Acesso em: 29 jan. 2022.

FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.80i196.986. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1308/1047. Acesso em: 29 jan. 2022.

FERREIRA, Diego *et al.* Inflação de alimentos: como se comportaram os preços em 2022. *IPEA*, [*s. l.*], 13 jan. 2023. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/category/agropecuaria/. Acesso em: 18 jan. 2023.

FERREIRA, Higor Figueira. Em tintas negras: educação, ensino e a trajetória de Pretextato dos Passos e Silva, na Corte Imperial: novas evidências. *Revista ABPN*, [*s. l.*], v. 10, p. 26-42, 2018.

FERREIRA, Thaís dos Reis. *A Negra*: diálogos entre a obra de Tarsila do Amaral e o feminismo negro. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídia, Informação e Cultura) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/negra_-_projeto_thais_dos_reis.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

FILGUEIRAS, Carlos Alberto Lombardi. A química na educação da Princesa Isabel. *Química Nova*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 349-355, 2004. DOI: 10.1590/S0100-40422004000200031. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/MKc9KcqfkLzLYry6Mqt83mL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 set. 2022.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. As fronteiras raciais do genocídio. *Direito*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 119-145, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/24625/21806. Acesso em: 5 maio 2022.

FONSECA, Marcus Vinícius. Apontamentos em relação às formas de tratamento dos negros pela história da educação. *História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 28, p. 29-59, maio/ago. 2009. Disponível em: https://repositorio.ufop.br/server/api/core/bitstreams/5d882c14-1e27-4e62-a03b-340fa732fbc2/content. Acesso em: 4 fev. 2022.

FONTE, Sandra Soares Della. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica*: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

FRANCISCO, Cristiane Andretta; QUEIROZ, Salete Linhares. A produção do conhecimento sobre o ensino de química nas Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira de Química: uma revisão. *Química Nova*, São Paulo, v. 31, n. 8, p. 2100-2110, out. 2008. DOI: 10.1590/S0100-40422008000800034. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/dN8LKccsqMRRhVrTfNfGBQP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 nov. 2022.

FREITAS, Décio. *Palmares*: a guerra dos escravos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

FRIEDRICH, Karen *et al*. Agrotóxicos: mais venenos em tempos de retrocessos de direitos. *Revista Okara*: Geografia em Debate, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 326, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1982-3878.2018v12n2.41320. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/41320/20726. Acesso em: 18 jan. 2023.

FUNG, Brian. Funcionários do Google formam o primeiro sindicato da empresa. *CNN Brasil*, [*s. l.*], 5 jan. 2021. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/business/funcionarios-do-google-formam-o-primeiro-sindicato-da-empresa/. Acesso em: 29 dez. 2022.

GAMBOA DE BAIXO. *Nota de repúdio à operação da Política Militar da Bahia* [...]. Salvador, 1 mar. 2022. Instagram: @sougamboadebaixo. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CakShB7l715/. Acesso em: 7 mar. 2022.

GERDES, Paulus. *Pitágoras africano*: um estudo em cultura e educação matemática. Maputo: Centro Moçambicano de Pesquisa Etnomatemática, 2011.

GILL, Jatinder Pal Kaur *et al*. Glyphosate toxicity for animals. *Environmental Chemistry Letters*, [*s. l.*], v. 16, n. 2, p. 401-426, 2018.

GOLPISTAS invadem STF e depredam plenário da Corte. *Brasil de Fato*, São Paulo, 8 jan. 2023. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2023/01/08/golpistas-invadem-stf-e-depredam-plenario-da-corte. Acesso em: 9 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 out. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: breves reflexões. *In*: BRANDÃO, Ana Paula (org.). *Modos de fazer*: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 20-21. Disponível em: http://portaldaescola.riobranco.ac.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/Caderno4-Modos-De-Fazer-A-COR-DA-CULTURA.pdf.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 1 fev. 2022.

GONZAGA, Kézia Ribeiro; MARTINS, André Rosa; RAYKIL, Cristiano. O professor de química e a Lei 11.645/08: discutindo a educação das relações étnico-raciais em Porto Seguro. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 4, n. 10, p. 51-68, fev. 2018. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1063/978. Acesso em: 7 dez. 2021.

GONZALEZ, Lélia. A cidadania e a questão étnica. *In*: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 232-241.

GONZALEZ, Lélia. A juventude negra brasileira e a questão do desemprego. *In*: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 45-48.

GONZALEZ, Lélia. A lei facilita a violência. *In*: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 298-299.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. *In*: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 25-44.

GONZALEZ, Lélia. Discurso na constituinte. *In*: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 244-262.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. *In*: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GRESPAN, Jorge Luis da Silva. *Marx*: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2022.

GROFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-59.

GROSFOGUEL, Ramón. The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. *Human Architecture*: Journal of The Sociology of Self-Knowledge, [*s. l.*], v. 11, n. 1, p. 73-90, 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e racismo no Brasil. *In*: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (org.). *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 21-38.

HAIDER, Asad. *Mistaken Identity*: Race and Class in the Age of Trump. Brooklyn: Verso, 2018.

HAILER, Marcelo. Carrefour quer censurar livro que analisa casos de racismo na rede. *Portal Geledés*, [*s. l.*], 29 jun. 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/carrefour-quer-censurar-livro-que-analisa-casos-de-racismo-na-rede/. Acesso em: 15 mar. 2022.

HEGARTY, Stephanie. Africanos estão sendo impedidos de deixar Ucrânia por 'racismo', diz União Africana. *BBC News Brasil*, [*s. l.*], 28 fev. 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60565156. Acesso em: 11 mar. 2022.

HEIDELMANN, Stephany Petronilho; SILVA, Joaquim Fernando Mendes da. Lei federal 10.639/03 e o ensino de química: um levantamento sobre a sua efetividade nas salas de aula do estado do Rio de Janeiro. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, Duque de Caxias, v. 8, n. 3, p. 167-180, set./dez. 2018. Disponível em: https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/4681/2770. Acesso em: 2 dez. 2022.

HOBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos*: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONWANA, Luís Bernardo. *Nós matamos o cão tinhoso!*. São Paulo: Kapulana, 2017.

HORA, Dayse Martins. *Medicalização, Escola Nova e modernização da nação*: 1930-1945. [*S. l.*: *s. n.*], 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dayse_martins_hora_artigo_0.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

IANNI, Octavio. Neoliberalismo. *In*: IANNI, Octavio. *Capitalismo, violência e terrorismo*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2004. p. 311-327.

IBGE. *PNAD contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, [2024]. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques. Acesso em: 15 mar. 2022.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

IDOKO, Alex Peter. *Alex Peter Art*. [*S. l.*, 20--]. Disponível em: http://www.alexpeterart.com. Acesso em: 15 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar*: 2024. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 10 out. 2024.

IRUATÃ, Felipe. *Moradores da Gamboa fazem missa de 7 dias em homenagem aos três mortos na localidade na última terça em Salvador*. Salvador, 7 mar. 2022. Instagram: @felipe.iruata. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Ca0Z6qLJ8Dz/. Acesso em: 7 mar. 2022.

ISLAM, Faisal *et al*. Potential impact of the herbicide 2,4-dichlorophenoxyacetic acid on human and ecosystems. *Environment International*, New York, v. 111, p. 332-351, Feb. 2018.

ISOCRATES. *Isocrates with an English Translation in three volumes, by George Norlin, Ph.D., LL.D*. Cambridge: Harvard University Press, 1980. Disponível em: https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0144%3Aspeech%3D11%3Asection%3D28. Acesso em: 23 fev. 2022.

JESUS, Edna Santos de; PEREIRA, Rodrigo da Silva; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. As concepções de fracasso e reprovação em disciplinas no instituto de química da UFBA: uma investigação do fracasso escolar. *Seminário Gepráxis*, [*s. l.*], v. 7, n. 7, p. 2025-2036, maio 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero*: conceitos e termos. 2. ed. Brasília, DF: [*s. n.*], 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 250-260, jan./abr. 2019. DOI: 10.12957/redoc.2019.41817. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/41817/29703. Acesso em: 7 jan. 2022.

KENYA, Communist Party of. *Only through iron revolutionary discipline that we can develop ourselves as revolutionaries. Communists are always thirsty for knowledge. Step by step we will build communist party of Kenya that will outlive us for many generations*. Nairobi, 25 jan. 2022. Twitter: @CommunistsKe. Disponível em: https://twitter.com/CommunistsKe/status/1485915301724278784/photo/1. Acesso em: 10 fev. 2022.

KI-ZERBO, Joseph. La tradition orale comme source historiographique. *Le Courrier*, [*s. l.*], p. 43, abr. 1990.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOSIK, Karel. L'individu et l'histoire. *L'Homme et la société*, [*s. l.*], n. 9, p. 79-90, 1968.

LACERDA, Victor. "Criança traquina": defesa de Sarí tenta responsabilizar Miguel pela própria morte. *Alma Preta*, [*s. l.*], 15 set. 2021. Disponível em: https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/caso-miguel-apos-1-ano-e-3-meses-sari-corte-real-e-ouvida-em-audiencia-de-instrucao/. Acesso em: 6 dez. 2021.

LARA, Ricardo. Introdução aos complexos categoriais do ser social. *Em pauta*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 36, p. 269-292, 2015. DOI: 10.12957/rep.2015.21072. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/21072/15721. Acesso em: 13 jan. 2022.

LARA, Ricardo. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2013. DOI: 10.1590/S1414-49802013000100010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/WK5nwq6KrZtDvTCQShGs3sq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 jan. 2022.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Interface*: Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. DOI: 10.1590/1807-57622016.0917. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 dez. 2022.

LAYARGUES, Philippe. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYARGUES, Philippe; CASTRO, Reinaldo de Souza (org.). *Educação ambiental*: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 179-219.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *A Guerra das guerrilhas*. [*S. l.*: 20--]. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/lenin/1906/09/30.htm. Acesso: 13 jan. 2022.

LEONARDO, Adriany de Morais; PUREZA, Demilto Yamaguchi da; HACK, Cássia. Multiculturalismo e alfabetização sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *Revista Cocar*, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-17, 2021. Disponveis em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4111/2141. Acesso em: 13 jan. 2022.

LESSA, Sérgio. *O revolucionário e o estudo*: por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LIMA, Luiza Renata Felix de Carvalho. *A ludicidade na formação de professores de química*: princípios para uma perspectiva crítica. 2021. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33530/1/TESE%20LUIZA%20VERS%c3%83O%20FINAL%20Reposit%c3%b3rio%20UFBA.pdf. Acesso em: 7 dez. 2021.

LIMA JUNIOR, Adalberto Santana; CABRAL, Ises Layane de Oliveira; SILVA, Carlos Daniel Silva da. O plástico verde e a diáspora do povo negro que atravessa eras na história do Brasil. *Scientia Naturalis*, Rio Branco, v. 3, n. 3, p. 1273-1283, out. 2021. DOI: 10.29327/269504.3.3-23. Acesso em: https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/5750. Acesso em: 2 dez. 2022.

LIMA, Vitória Karoline Arantes de *et al*. Desenvolvimento de dois jogos didáticos com perspectiva étnico-racial. *In*: ENCONTRO DE DIVULGAÇÃO DE CIÊNCIA E CULTURA, 8., 2022, Campinas. *Anais eletrônico* [...]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2022. v. 8, p. 277-286. Disponível em: https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/edicc/article/view/6620. Acesso em: 2 dez. 2022.

LOSURDO, Domenico. *Colonialismo e luta anticolonial*: desafios da revolução no século XXI. São Paulo: Boipeba, 2021.

LOSURDO, Domenico. O sionismo e a tragédia do povo palestino. *Crítica Marxista*, Campinas, v. 14, n. 24, p. 31-42, maio 2007. p. 41. DOI 10.53000/cma.v14i24.19588. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19588/14088. Acesso em: 24 mar. 2022.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*: sobre a particularidade como categoria da estética. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MAAR, Juergen Heinrich. Aspectos históricos do ensino superior de química. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 33-84, 2004. DOI: 10.1590/S1678-31662004000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ss/a/sq9xSdnwf6syXphxGDdmcdx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 dez. 2022.

MACHEL, Samora M. Estabelecer o Poder Popular para servir as massas. *In*: MANOEL, Jones; FAZZIO, Gabriel Landi (org.). *Revolução africana*: uma antologia do pensamento marxista. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

MACHEL, Samora M. *Produzir é aprender, aprender para produzir e lutar melhor.* Maputo: Spanos, 1978.

MAGALHÃES, Pedro; OLIVEIRA, Igor; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Todos pela (neutralização da) Base: o começo de uma análise ácida e antirracista da BNCC. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 13., 2021, [*s. l.*]. *Anais* [...]. [*S. l.*: *s. n.*], 2021. p. 1-9.

MALANCHEN, Júlia. *Cultura, conhecimento e currículo*: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.* Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A escravidão no Brasil*: ensaio histórico-jurídico-social: Parte 3: Africanos. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1867.

MANOEL, Jones. Lênin, a ruptura anticolonial do comunismo e o marxismo africano. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 12, n. 2, p. 50-68, 2020. DOI 10.9771/gmed.v12i2.39069. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/39069/23137. Acesso em: 23 fev. 2022.

MARIGHELLA, Carlos. O que é o nosso Partido? *Tribuna Popular*, [*s. l.*], n. 61, 31 jul. 1945. Disponível em: https://traduagindo.com/2020/10/13/carlos-marighella-o-que-e-o-nosso-partido/. Acesso em: 13 jan. 2022.

MARINI, Ruy Mauro. *Brasil*: da Ditadura à Democracia (1964-1990). [*S. l.*], mar. 1991. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marini/1991/03/brasil.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

MARQUEZ, Sandra Cristina *et al*. Tendências atuais da pesquisa em ensino de história e cultura afro-bra sileira no ensino de Química. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., 2016, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al*. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21835. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343. Acesso em: 22 fev. 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). *Pedagogia histórico-crítica*: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 109-146.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). *Pedagogia histórico-crítica*: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Revista Histedbr On-Line*, Campinas, v. 19, p. 1-28, 19 mar. 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234. Acesso em: 13 jan. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. Determinações do racismo no mercado de trabalho: implicações na "questão social" brasileira. *Temporalis*, Brasília, DF, ano 14, n. 28, p. 113-132, jul./dez. 2014.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. Oposição entre as Lutas anticapitalista e antirracista: realidade ou erro de análise? *SER Social*, Brasília, DF, v. 19, n. 41, p. 275-295, 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14686/12989. Acesso em: 7 jan. 2023.

MARX, Carlos. *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Fundación Federico Engels, 2003.

MARX, Carlos. Trabajo asalariado y capital. *In*: MARX, Carlos. ENGELS, Federico. *Obras escogidas*: tomo I. Moscou: Editorial Progreso, 1980.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MASCARO, Alysson Leandro. Direitos Humanos: uma crítica marxista. *Lua Nova*, São Paulo, v. 101, p. 109-137, 2017. DOI: 10.1590/0102-109137/101. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/QFXz4jWqFYVs88Sn6FVtd7R/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 maio 2022.

MAZZETTO, Selma Elaine; BRAVO, Claudia Christina; CARNEIRO, Sá. Licenciatura em Química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. *Química Nova*, São Paulo, v. 25, n. 6b, p. 1204-1210, 2002. DOI: 10.1590/S0100-40422002000700024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/Lb8kxWnRgJVcbbYFVnnSFpC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 out. 2022.

MCNALLY, David. Língua, história e luta de classe. *In*: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (org.). *Em defesa da história*: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 33-49.

ME GRITARON Negra. Intérprete: Victoria Santa Cruz. [*S. l. s. n.*, 19--]. 1 vídeo (3 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg. Acesso em: 7 jan. 2022.

MELITO, Leandro; SUDRÉ, Lu. Entenda o caso Queiroz e as denúncias dos crimes que envolvem a família Bolsonaro. *Brasil de Fato*, São Paulo, 18 jun. 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/06/18/entenda-o-caso-queiroz-e-as-denuncias-dos-crimes-que-envolvem-a-familia-bolsonaro. Acesso em: 11 set. 2022.

MENEZES, Anne Kassiadou *et al*. Educação ambiental desde el Sur: da ruptura com a perspectiva colonial em busca de outras relações sociedade-natureza. *In*: MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto *et al.* (org.). *Decolonialidades na educação em ciências*. São Paulo: Livraria da Física, 2019. p. 63-78.

MERCADO Livre anuncia entrega no mesmo dia para 100 cidades. *Tecmundo*, [*s. l.*], 14 jun. 2022. Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/mercado/240354-mercado-livre-anuncia-entrega-mesmo-dia-100-cidades.htm. Acesso em: 2 nov. 2022.

MERCÊS, Geander Barbosa das. Escola Mãe Hilda Jitolú e a lei 10.639/2003. *Revista Eletrônica da Educação*, [*s. l.*], v. 1, n. 2, p. 52-65, ago. 2018.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para ludicidade e experimentação no ensino de química:* além do espetáculo, além da aparência. 2015. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://ppgefhc.

ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/teseheliomesseder_cadastrada_no_sucupira.pdf. Acesso em: 3 out. 2022.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Gás hilariante, a máscara do coringa e a comédia combativa. *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, p. 306-330, 2021. Número especial. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p306-330. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13058/9233. Acesso em: 2 dez. 2022.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva. O ensino da química na pedagogia histórico-crítica: considerações sobre conteúdo e forma para pensarmos o trabalho pedagógico concreto. *Investigações em Ensino de Ciências*, [*s. l.*], v. 27, n. 2, p. 271-293, 2022.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva. *O lúdico no ensino de química na perspectiva histórico-cultural*: além do espetáculo, além da aparência. Curitiba: Prismas, 2016.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Pedagogia histórico-crítica e o ensino de química. *In*: GALVÃO, Ana Carolina *et al*. *Pedagogia histórico-crítica*: 40 anos de luta por escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2021. v.2, p. 149.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva; MORADILLO, Edilson Fortuna de. O lúdico no ensino de química: considerações a partir da psicologia histórico-cultural. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 360-368, nov. 2016.

MEU canto de dor. Compositor: Os Tincoãs. Berlim: Odeon, 1973.

MÍDIA ocidental age como supremacista e dissemina preconceito em cobertura da guerra. *Brasil de Fato*, São Paulo, 28 fev. 2022. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2022/02/28/midia-ocidental-age-como-supremacista-e-dissemina-preconceito-em-cobertura-da-guerra. Acesso em: 11 mar. 2022.

MIGNOLO, Walter D. La opción descolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, Colombia, n. 8, p. 243-281, enero/jun. 2008. DOI: 10.25058/20112742.331. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600813. Acesso em: 24 abr. 2022.

MIGNOLO, Walter. Eurocentrism and Coloniality. *In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. *On decoloniality*: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 194-210.

MIGNOLO, Walter. The conceptual triad: modernity/coloniality/decoloniality. *In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. *On decoloniality*: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 135-152.

MIGNOLO, Walter. What does it mean to decolonize? *In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. *On decoloniality*: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 105-134.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. *On decoloniality*: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MILAGRES do povo. Intérprete: Margareth Menezes. Compositores: Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro. [*S. l.*: *s. n.*], 2016. 1 vídeo (5 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-yRTOuN19Pk. Acesso em: 14 nov. 2022.

MINH, Ho Chi. *Marxists Internet Archive*. [*S. l.*, 20--]. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/ho_chi_minh/index.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

MODERNA choisit le Kenya pour sa première usine africaine de vaccines. *Africa News*, [*s. l.*], 8 mar. 2022. Disponível em: https://fr.africanews.com/2022/03/08/moderna-choisit-le-kenya-pour-sa-premiere-usine-africaine-de-vaccins/. Acesso em: 10 mar. 2022.

MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto *et al.* (org.). *Decolonialidades na educação em ciências*. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

MORADILLO, Edilson Fortuna de. *A dimensão prática na licenciatura em química da Ufba*: possibilidades para além da formação empírico-analítica. 2010. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2010. Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/tese_final_edilson.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022.

MORSINK, Johannes. World War II as a Catalyst. *In*: MORSINK, Johannes. *The Universal Declaration of Human Rights*: origins, drafting, and intent. Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1999.

MORSINK, Johannes. World War Two and the Universal Declaration. *Human Rights Quarterly*, [*s. l.*], v. 15, n. 2, p. 357-405, 1993.

MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois: Anita Garibaldi, 2014a.

MOURA, Clóvis. *O negro, de bom escravo a mau cidadão?* Rio de Janeiro: Conquista, 1977.

MOURA, Clóvis. O racismo como arma ideológica de dominação. *Principios*, São Paulo, v. 34, p. 28-38, ago./out. 1994b. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/tematica/revistas/principios/pdf/034.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

MOURA, Clóvis. *Quilombos*: resistência ao escravismo. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala*: quilombos, insurreições, guerrilhas. 5. ed. São Paulo: Anita Garibaldi: Fundação Maurício Grabois, 2014b.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUELLER, Eduardo Ribeiro *et al*. Por que a disciplina de química geral reprova tanto? *Revista Prática Docente*, Mato Grosso, v. 5, n. 1, p. 449-468, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n1.p449-468.id643. Disponível em: https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/499/490. Acesso em: 3 out. 2022.

MUKASONGA, Scholastique. *A mulher de pés descalços*. Tradução de Marília Garcia. São Paulo: Nós, 2017.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNIZ, Tailane. Professora contradiz Vitória Régia e diz que livro de Conceição Evaristo foi proibido pela direção. *Metro1*, [*s. l.*], 19 nov. 2021. Disponível em: https://www.metro1.com.br/noticias/educacao/115446,professora-contradiz-vitoria-regia-e-diz-que-livro-de-conceicao-evaristo-foi-proibido-pela-direcao. Acesso em: 6 dez. 2021.

O MUNDO vai descartar 70% mais lixo e resíduo até 2050. *Instituto Humanitas Unisinos*, [*s. l.*], 6 out. 2018. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/583452-o-mundo-vai-descartar-70-mais-lixo-e-residuo-ate-2050. Acesso em: 29 dez. 2022.

'NADA absurdo': STJ mantém presos em contêineres em Santa Catarina. *R7*, [*s. l.*], 6 out. 2021. Disponível em: https://noticias.r7.com/brasil/nada-absurdo-stj-mantem-presos-em-conteineres-em-santa-catarina-06102021. Acesso em: 6 dez. 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio de negro brasileiro*: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, abr. 2004.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Uma Educação Física Histórico-Cultural (?): os significados das atividades da cultura corporal como uma problemática geral de pesquisa para a área. *Obutchénie*: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 339-363, 2018. DOI: 10.14393/OBv2n2a2018-3. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46485/25089. Acesso em: 2 out. 2022.

NATAL sem fome do MST doará 100 toneladas de alimentos para famílias vulneráveis. *MST*, [*s. l.*], 20 dez. 2022. Disponível em: https://mst.org.br/2022/12/20/natal-sem-fome-do-mst-doara-100-toneladas-de-alimentos-para-familias-vulneraveis/. Acesso em: 18 jan. 2023.

NEGROS são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil. *Folha de São Paulo*, [*São* Paulo], 15 jul. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/

educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml. Acesso em: 24 mar. 2022.

NEGROS são discriminados na Ucrânia e impedidos de entrar na Polônia. *Brasil 247*, [*s. l.*], 27 fev. 2022. Disponível em: https://www.brasil247.com/mundo/negros-sao-discriminados-na-ucrania-e-impedidos-de-entrar-na-polonia. Acesso em: 11 mar. 2022.

NICOLAU, André. "Ele não viu que estava com roupa de escola?", questionou vítima. *Catraca Livre*, [*s. l.*], 22 jun. 2018. Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/ele-nao-viu-que-estava-com-roupa-de-escola/. Acesso em: 6 dez. 2021.

NIKITIN, Petr Ivanovich. *Fundamentos de economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

NKRUMAH, Kwame. *Neocolonialism*: the last stage of imperialism. Nova Iorque: International Publishers, 1966.

NOGUEIRA, Camilla dos Santos. Las formas históricas de la superexplotación de la fuerza de trabajo y la dialética de la dependencia latinoamericana. *CEC*, [*s. l.*], ano 3, n. 5, p. 61-82, 2016.

NUNES, Renan. Luciano Hang e empresários pedem a Bolsonaro ações contra AliExpress, Shopee, Shein e Mercado Livre. *Money Times*, [*s. l.*], 23 mar. 2022. Disponível em: https://www.moneytimes.com.br/luciano-hang-e-empresarios-pedem-a-bolsonaro-acoes-contra-aliexpress-shoppe-sheine-e-mercado-livre/. Acesso em: 2 nov. 2022.

OLIVEIRA, Iara Terra de; STEIL, Leonardo José; FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Pesquisa em ensino de química no Brasil entre 2002 e 2017 a partir de periódicos especializados. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. 1-24, mar. 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248239057. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/dJVXYXd7TMNXfTJb7YpMnTp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 nov. 2022.

OLIVEIRA, Maria Inês Côrtes de. Quem eram os "negros de Guiné"?: a origem dos africanos na Bahia. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 19/20, p. 37-73, 1997. DOI: 10.9771/aa.v0i19-20.20947. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20947/13550. Acesso em: 29 jan. 2022.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de. Educação em Ciências e Direitos Humanos: algumas percepções e uma luta constante. *In*: OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. *Educação em Ciências e Direitos Humanos*: reflexão-ação em/para uma sociedade plural. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013. p. 19-40.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; FARY, Bruna Adriane; POLIZEL, Alexandre Luiz. Humanizar a educação em química?: significados e espaços formativos. *Debates em Educação*, Alagoas, v. 13, n. 2, p. 150-170, 2021. DOI:

10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p150-170. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13050/9226. Acesso em: 7 abr. 2025.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Pessoa Campello (org.). *Tecendo diálogos sobre direitos humanos na educação em ciências*. [*S. l.*]: LF Editorial, 2023.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campelo (org.). *Conteúdos cordiais*: química humanizada para uma escola sem mordaça. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello (org.). *Olhares sobre a (in)diferença*: forma-se professor de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; SALGADO, Stephanie Di Chiara. A Educação em Direitos Humanos no Ensino de Ciências em interface com a teoria do Giro Decolonial: uma análise. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 27, n. 2, p. 698-726, maio/ago. 2020. DOI: 10.14393/ER-v27n2a2020-14. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/54071/28714. Acesso em: 4 maio 2022.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; SALGADO, Stephanie Di Chiara; QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campelo. Educação em direitos humanos e decolonialidade: um diálogo possível em educação em ciências? *In*: MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto *et al.* (org.). *Decolonialidades na educação em ciências*. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

OUR WORLD IN DATA. *Share of people vaccinated against COVID-19*. [*S. l.*], 9 mar. 2022. Disponível em: https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL. Acesso em: 10 mar. 2022.

PABLITO, Marcello. Pele negra e rosto de mulher: terceirização, mulheres negras e luta de classes. *In*: PARKS, Letícia; ASSIS, Odete; CACAU, Carolina (org.). *Mulheres negras e marxismo*. São Paulo: Associação Operário Olavo Hanssen, 2021. p. 87-110.

PAIXÃO, Kananda Eller Santos; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. Quem vai chegar primeiro: a bala ou a ciência? As dificuldades e as potencialidades que os professores de química têm em relacionar o ensino de química e relações étnico raciais. *Revista Debates em Ensino de Química*, Recife, v. 6, n. 2, p. 36-64, 2021. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3629/482483923. Acesso em: 6 dez. 2021.

PALHA, Amanda. Transfeminismo e construção revolucionária. *Revista Boitempo*, [*s. l.*], n. 33, p. 11-18, 2019.

PARTIDO AFRICANO PARA A INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E DE CABO VERDE. *Manual Político do PAIGC*. 3. ed. [*S. l.*]: Edições Maria da Fonte, 1974.

PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. *Cursinho Popular Lima Barreto*: uma frente e trabalho junto aos jovens da periferia. [*S. l.*], 2 mar. 2018. Disponível em: https://pcb.org.br/portal2/18895. Acesso em: 15 jan. 2023.

PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. *Declaração Política sobre a crise militar na Ucrânia*. [*S. l.*], 25 fev. 2022. Disponível em: https://pcb.org.br/portal2/28478. Acesso em: 11 set. 2022.

PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. *Manifesto de solidariedade trans*. [*S. l.*], 28 jan. 2022. Disponível em: https://pcb.org.br/portal2/28305/manifesto-de-solidariedade-trans/. Acesso em: 18 jan. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12776. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12776/9515. Acesso em: 29 dez. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural:* um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5c04582b-b3a7-4bdd-80c1-ce3804366564/content. Acesso em: 7 dez. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-16, 2019. DOI: 10.1590/S1678-4634201945214167. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/pV9FC79jqjqYGQD6t4D5TJc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 jan. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAVOURA, Tiago Nicola. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/55XqZmZcLSZQ9xLKg94ChtR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jan. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético-para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. DOI: 10.1590/1807-03102015v27n2p362. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 out. 2022.

PAULUZE, Thaiza. Preso brasileiro na pandemia teve água por 15 minutos ao dia e 'kit Covid'. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 3 out. 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.

com.br/cotidiano/2021/10/preso-brasileiro-na-pandemia-teve-agua-por-15-minutos-ao-dia-e-kit-covid.shtml. Acesso em: 14 nov. 2022.

PEILLEX, Cindy; PELLETIER, Martin. The impact and toxicity of glyphosate and glyphosate-based herbicides on health and immunity. *Journal of Immunotoxicology*, [*s. l.*], v. 17, n. 1, p. 163-174, jan. 2020

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 19, p. 329-344, jan./dez. 2019. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2019u329344. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/13139/11886. Acesso em: 19 jan. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; EVANGELISTA, Neima Alice Menezes; MORADILLO, Edilson Fortuna de. A reforma do "novo Ensino Médio": uma interpretação para o ensino de ciências com base na pedagogia histórico-crítica. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. 26, p. 242-260, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n26p242-260. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7289/pdf. Acesso em: 3 out. 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari. (org.). *Descolonizando saberes*: a lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

PINHEIRO, Juliano Soares *et al*. Química das pimentas pelos caminhos de Exu. *In*: OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campelo (org.). *Conteúdos cordiais*: química humanizada para uma escola sem mordaça. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 1-14.

PIRES, Izadora dos Santos; MESSEDER NETO, Hélio da Silva. A Tríade Conteúdo-forma-destinatário: Uma Análise das Práxis Pedagógicas do Ensino de Ciências Orientadas pela Pedagogia Histórico-crítica. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 22, p. 1-36, 2022. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2022u873908. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35836/31209. Acesso em: 2 out. 2022.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PM DO RIO 'confunde' pedaço de cabeceira de cama com fuzil e mata catador dentro de casa. *Notícia Preta*, [*s. l.*], 5 jan. 2023. Disponível em: https://noticiapreta.com.br/pm-do-rio-confunde-pedaco-de-cabeceira-de-cama-com-fuzil-e-mata-catador/. Acesso em: 9 jan. 2023.

O POKÉMON em questão se chama *Wooper*. [*S. l.*, 20--]. Disponível em: https://www.pokemon.com/us/pokedex/wooper. Acesso em: 23 jan. 2023.

PRINCIPIA. Intérprete. Emicida. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kjggvv0xM8Q. Acesso em: 24 abr. 2022.

O QUE se cala. Intérprete: Elza Soares. Compositor: Douglas Germano. Rio de Janeiro: Deck, 2018. 1 vídeo (4 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5ypEw_9BFfQ. Acesso em: 10 fev. 2022.

QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. *Educação em Ciências e Direitos Humanos*: reflexão-ação em/para uma sociedade plural. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes*: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 777-832.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-12, 1992.

REDEMPTION Song. Compositor e intérprete: Bob Marley. Nova Iorque: Island Records, 1990. 1 CD (4 min).

RIBEIRO, Elder Pereira. *A iniciação dos Ìyàwós e a educação no Ilê Axé Idan*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Amaro, 2019.

RIBEIRO, Flávia. Matrículas de negros no ensino superior crescem quase 400% em dez anos. *Alma Preta*, [*s. l.*], 24 nov. 2020. Disponível em: https://almapreta.com/sessao/cotidiano/matriculas-de-negros-no-ensino-superior-crescem-quase-400-em-dez-anos. Acesso em: 3 out. 2022.

RICKLY, Aline; MARQUES, Ariane. Carnaval passa e deixa cenas de desprezo ambiental no mês em que o Brasil surge como o 4º que mais gera lixo plástico no mundo. *G1*, [*s. l.*], 18 mar. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/regiao-dos-lagos/noticia/2019/03/18/carnaval-passa-e-deixa-cenas-de-desprezo-ambiental-no-mes-em-que-o-brasil-surge-como-o-4o-que-mais-gera-lixo-plastico-no-mundo.ghtml. Acesso em: 29 dez. 2022.

RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 1-33, jul./dez. 2013.

ROCHA, Igor. 70% das pessoas que passam fome no Brasil são negras, aponta estudo. *Notícia Preta*, [*s. l.*], 8 jun. 2022. Disponível em: https://noticiapreta.com.br/70-das-pessoas-que-passam-fome-no-brasil-sao-negras-aponta-estudo/. Acesso em: 18 jan. 2023.

RODRIGUES, Victor Augusto Bianchetti. *Formação cidadã decolonial crítica*: uma proposta socialmente referenciada para a Educação Científica e Tecnológica. 2022. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências da Educação,

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://repi.ufsc.br/sites/default/files/PECT0516-T%5B1%5D.pdf. Acesso em: 2 dez. 2022.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília, DF: Ministério da Educação; 2005. p. 117-138. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

ROSA, Isabela Santos Correia. *Diálogo entre o pluralismo epistemológico e o multiculturalismo crítico na formação inicial de professores/as de biologia*. 2019. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) –, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ROSA, Katemari; MENSAH, Felicia Moore. Decoloniality in STEM research: (re)framing success. *Cultural Studies of Science Education*, [*s. l.*], v. 16, n. 2, p. 501-508, 2021.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Educação*: um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANKARA, Thomas. We can count on Cuba. *In*: PRAIRIE, Michel. *Thomas Sankara Speaks*: The Burkina Faso Revolution (1983-1987). 2. ed. Atlanta: Pathfinder Press, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Democratizing Democracy*: Beyond the Liberal Democratic Canon. Londres: Verso, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1998. DOI: 10.1590/S0103-40141988000200007. Dispnível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/YgSSRgJjZgtbpBLWxr6xPHr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 9.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Fabrício Silva dos; NASCIMENTO, Francisco de Assis. O epistemicídio nos livros didáticos de ciências do ensino fundamental. *In*: CONGRESSO ONLINE NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, FÍSICA, MATEMÁTICA E BIOLOGIA, 2020, [*s. l.*]. *Anais* [...]. [*S. l.*: *s. n.*], 2020.

SANTOS, Jéssica. *A Negra – ressignificados*. Salvador, 2021. Disponível em: https://www.behance.net/gallery/120695039/A-NEGRA-ressignificados. Acesso em: 23 fev. 2022.

SANTOS, Marciano Alves dos. *Educação Escolar Quilombola*: Currículo, Cultura, Fazeres e Saberes Tradicionais no Ensino de Química. 2018. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/b3a3b85c-ced6-4a0c-9753-068363af1fa2/content. Acesso em: 29 nov. 2022.

SANTOS, Marciano Alves dos; CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues.; BENITE, Anna M. Canavarro. Quente e frio: sobre a educação escolar quilombola e o ensino de química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 269-280, ago. 2020. DOI: 10.21577/0104-8899.20160209. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc42_3/09-EQF-56-19.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

SANTOS, Mario Beja. Memórias de um quadro do PAIGC e PAICV na União Soviética. *In*: GRAÇA, Luís. *Luís Graça & Camaradas da Guiné*. Guiné, 4 jul. 2022. Disponível em: https://blogueforanadaevaotres.blogspot.com/2022/07/guine-6174-p23410-notas-de-leitura-1461.html. Acesso em: 30 nov. 2022.

SANTOS, Paloma Nascimento dos. Arqueologia, Afrocentricidade e Ensino de Química. *Revista Debates em Ensino de Química*, Recife, v. 7, n. 2, p. 75-86, 2021a. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/4242/482484484. Acesso em: 7 dez. 2021.

SANTOS, Paloma Nascimento dos. Quem (ou o que se) produz sobre relações étnico-raciais e ensino de química? Apontamentos para um futuro. *Scientia Naturalis*, Rio Branco, v. 3, n. 4, p. 1604-1616, 2021b. DOI: 10.29327/269504.3.4-6. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/5795. Acesso em: 29 nov. 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Anti-Racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000376.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Educação*: um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí: Paco, 2014.

SANTOS, Theotônio dos. *Evolução histórica do Brasil*: da Colônia à crise da "Nova República". São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SANTOS, Theotonio dos. La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina. *In*: JAGUARIBE, Hélio *et al*. *La dependencia político-económica de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2017. p. 149-150.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, Brasília, DF, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1886/1625. Acesso em: 30 jan. 2022.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 154, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013b. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9697. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085. Acesso em: 30 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. [*S. l.*: *s. n.*], 2006. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa *O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil*, financiado pelo CNPq, para o projeto *20 anos do Histedbr*. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo_0.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019a.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pós-graduação, pedagogia e movimentos sociais na luta pela educação popular. *In*: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano*: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019b. p. 147-166.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra hegemônicas no Brasil. *In*: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano*: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019b. p. 17-32.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Revista do Centro de Educação e Letras*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em:

https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387. Acesso em: 7 jan. 2022.

SCHNETZLER, Roseli P. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. *Química Nova*, São Paulo, v. 25, p. 14-24, 2002. Suplemento 1. DOI: 10.1590/S0100-40422002000800004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/KFnNCTjJ73v88VvnS4hGRDc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 nov. 2022.

SÉRGIO Camargo: Moïse foi "vagabundo morto por vagabundos mais fortes". *Brasil de Fato*, São Paulo, 12 fev. 2022. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2022/02/12/sergio-camargo-moise-foi-vagabundo-morto-por-vagabundos-mais-fortes. Acesso em: 22 mar. 2022.

SHEIN paga a trabalhadores menos de 1 centavo por peça produzida. *UOL*, [*s. l.*], 17 out. 2022. Disponível em: https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/10/17/shein-pagamento-trabalhadores.htm. Acesso em: 2 nov. 2022.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*, [*s. l.*], v. 2, n. 4, p. 145-166, jul./dez. 2002. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38726/20255. Acesso em: 4 fev. 2022.

SILVA, Caio de Souza. *"Professor, o que são esses traços no quadro?"*: princípios histórico-críticos para o ensino de representações estruturais de compostos orgânicos. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33535/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Caio%20Silva-%202021.pdf. Acesso em: 7 dez. 2021.

SILVA, Clemilson Cavalcanti da. Por uma educação das relações étnico-raciais: análise afrocentrada em discursos que constituem livros didáticos de ciências naturais. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Paraíba, Paraíba, 2021.

SILVA, Gabriela Fernanda Adevides da. *A lei 10.639/03 e a formação inicial de professores/as de química*: um estudo com discentes do ICENP-UFU. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2021.

SILVA, Juvan P. *et al*. Tem dendê, tem axé, tem química: sobre história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-26, fev. 2017. DOI: 10.21577/0104-8899.20160056. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_1/05-EA-73-15.pdf. Acesso em: 7 dez. 2021.

SILVA, Luiz Henrique da; MAGALHÃES, Pedro; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. O vinho no Egito Antigo: uma dose de história da química. *Revista Debates em Ensino de Química*, Recife, v. 7, n. 2, p. 19-37, 2021. DOI: 10.53003/redequim.v7i2.4095. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/4095/482484488. Acesso em: 6 dez. 2021.

SILVA, Luiz Henrique da; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Produções científicas do antigo Egito: um diálogo sobre química, cerveja, negritude e outras coisas mais. *Revista Debates em Ensino de Química*, Recife, v. 4, n. 1, p. 5-28, 2018. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2043/482482607. Acesso em: 6 dez. 2021.

SILVA, Marina Barbosa da; TARDIN, Rayane Valéria Lima; MOREIRA, Leonardo Maciel. As relações étnico-raciais na pesquisa em educação em Ciências. *Revista África e Africanidades*, [*s. l.*], ano XIII, n. 34, maio 2020.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). *Educação das relações étnico-raciais*: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR: ABPN, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745/2092. Acesso em: 6 dez. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *CNE Relatório de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*. São Carlos, 9 abr. 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/cne-relatorio-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/. Acesso em: 15 jan. 2023.

SILVA, Robson Amaral da. Para além dos discursos pós-estruturalista e pós-moderno sobre a diferença: educação escolar e pedagogia marxista. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 15, n. 65, p. 280-287, out. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642711/10190. Acesso em: 6 dez. 2021.

SILVA, Yasmin Morais *et al*. O saber ancestral do alvejante: uma proposta didática para o ensino de química. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, [*s. l.*]. *Anais* [...]. [*S. l.*: *s. n.*], 2021.

SILVÉRIO, Florença Freitas; MOTOKANE, Marcelo Tadeu. O corpo humano e o negro em livros didáticos de biologia. *Revista Contexto & Educação*, [*s. l.*], ano 34, n. 108, p. 26-41, maio/ago. 2019.

SIQUEIRA, José Guilherme Martins *et al*. O lúdico na radioatividade: trabalhando com a Lei 10.639/03. *In*: PERES, Selma Martines; PAULA, Maria Helena de; SANTOS, Márcia Pereira dos (org.). *Educação e formação de professores*: concepções, políticas e práticas. São Paulo: Blücher, 2017. p. 235-248.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 2.

SOARES, Cecília Moreira. As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 17, p. 57-71, 1996. DOI: 10.9771/aa.v0i17.20856. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20856/13456. Acesso em: 30 jan. 2022.

SOUSA, Viviane. Enem 2021: número de pretos, pardos e indígenas inscritos cai mais de 50%. *G1*, [*s. l.*], 27 ago. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/08/27/enem-2021-cai-negros-pardos-indigenas-inscritos.ghtml. Acesso em: 6 dez. 2021.

SOUZA, Cristiane Luiza Sabino de. Racismo e superexploração: apontamentos sobre a história do trabalho e da classe trabalhadora no Brasil. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 14, n. 2, p. 33-55, ago. 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i2.49530. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49530/27525. Acesso em: 9 jan. 2023.

SOUZA, Raumi. Terra, raça e classe: a classe trabalhadora é negra. *MST*, [*s. l.*], 27 nov. 2017. Disponível em: https://mst.org.br/2017/11/27/terra-raca-e-classe-a-classe-trabalhadora-e-negra/. Acesso em: 18 jan. 2023.

SOUZA, Talita. Lista de e-mails da Pfizer ignorados pelo governo aumenta: são 101 tentativas. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, 18 jun. 2021. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/06/4932143-lista-de-e-mails-da-pfizer-ignorados-pelo-governo-aumenta-sao-101-tentativas.html. Acesso em: 15 fev. 2022.

SPIRKIN, Alexander. *Dialectical materialism*. URSS: Progress Publishers, 1983.

SPIRKIN, Alexander. *Fundamentals of Philosophy*. União das Repúblicas Socialistas Soviéticas: Progress Publishers, 1990.

TALAR, Estevão; OTTA, Lu Aiko. "Camelódromo virtual" existe mesmo, afirma Guedes. *Valor*, [*s. l.*], 19 maio 2022. Disponível em: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/05/19/camelodromo-virtual-existe-mesmo-afirma-guedes.ghtml. Acesso em: 2 nov. 2022.

TAUNAY, Alfredo d´Escragnolle Tauany. *A mocidade de Trajano*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871.

TAVARES, Maria Conceição. *Economia Política*. [*s. l.*, 199-]. 1 vídeo (96 min). Palestra apresentada na disciplina Economia Política no Instituto de Economia da Unicamp. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SaRVv0izILE. Acesso em: 14 jan. 2023.

TELLES, Flávia; PARKS, Letícia. As armadilhas do liberalismo na luta das mulheres negras. *In*: PARKS, Letícia; ASSIS, Odete; CACAU, Carolina (org.). *Mulheres negras e marxismo*. São Paulo: Associação Operário Olavo Hanssen, 2021. p. 240-241.

THIAM, Iba Der; MULIRA, James; WONDJI, Christophe. A África e os países socialistas. *In*: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (ed.). *História Geral da África VIII*: África desde 1935. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2010. p. 965-1001.

THOMAS Sankara cumprimentando Fidel Castro. *In*: MR X; JAFFRE, Bruno. *Thomas Sankara*. [França, 20--]. Disponível em: https://www.thomassankara.net/wp-content/uploads/2021/01/Thomassankara-meeting-30.jpg. Acesso em: 2 nov. 2022.

TOH, Michelle. O aplicativo chinês de moda que é tão popular quanto a Amazon. *CNN Brasil*, [*s. l.*], 15 ago. 2021. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/business/o-aplicativo-de-moda-chinesa-que-e-tao-popular-quanto-a-amazon/. Acesso em: 2 nov. 2022.

TONCHEVA, Ani; BUCKNER, Jacob. Saiba como jovens trabalhadores da Amazon nos EUA desafiaram empresa com sindicato inédito. *Brasil de Fato*, São Paulo, 5 abr. 2022. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2022/04/05/saiba-como-jovens-trabalhadores-da-amazon-nos-eua-desafiaram-empresa-com-sindicato-inedito. Acesso em: 2 nov. 2022.

TRINDADE, Solano. Tem gente morrendo, Ana. *In*: TRINDADE, Solano. *O poeta do povo*. São Paulo: Cantos e Prantos Editora, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2017.

UM CORPO no mundo. Compositor e intérprete: Luedji Luna. São Paulo: YB Music: 2017. 1 CD (7 min).

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906.

VERONA, Priscilla. O negro enquanto sujeito na história da educação: as contribuições de uma nova abordagem historiográfica e uma perspectiva de análise para o estado-nação imperial. *Revista de História e Historiografia da Educação*, Curitiba, v. 3, n. 9, p. 3-28, set./dez. 2019. DOI: 10.5380/rhhe.v3i9.68611. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/68611/40723. Acesso em: 4 fev. 2022.

VERRANGIA, Douglas. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências*: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,

2009. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2222/2448.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 dez. 2022.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010. DOI: 10.1590/S1517-97022010000300004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/wqb8HvXMVG8C8KD7hKn5Tms/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 dez. 2022.

VIEIRA, Antonio. *Sermão XIV*. [*s. l.*: *s. n.*], 1633. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000032pdf.pdf. Acesso em: 1 maio 2021.

VIEIRA, Antonio. *Sermoens do P. Antonio Vieira*. Lisboa: Officina de Miguel Deslandes, 1685. v. 4.

VIEIRA, Marco. The decolonial subject and the problem of non-Western authenticity. *Postcolonial Studies*, [*s. l.*], v. 22, n. 2, p. 150-167, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VISENTINI, Paulo Fagundes. *As revoluções africanas*: Angola, Moçambique e Etiópia. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem: Círculo de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WALSH, Catherine E (org.). *Pedagogías decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir: Tomo 1. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine E. (org.). *Pedagogías decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir: Tomo 2. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WALSH, Catherine E. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine E. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine E. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, [*s. l.*], v. 19, n. 48, p. 25-35, mayo/agosto 2007. Disponível em: https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

WALSH, Catherine E. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine E. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, Bogotá, v. 24, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005.

WALSH, Catherine E. Introducción: Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine E. (org.). *Pedagogías decoloniales*: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir: Tomo 1. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68;

WALSH, Catherine E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados*: Educación Y Sociedad, [*s. l.*], ano 1, n. 1, p. 17-31, 2014. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393. Acesso em: 24 abr. 2022.

WALSH, Catherine E. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine E. (ed.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, Catherine E. The Decolonial *For. In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. *On decoloniality*: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 15-32.

WEBER, Max. Classe, estamento, partido. *In*: WEBER, Max. *Ensaios de sociologia.* 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WOOD, Ellen Meiksin Wood. O que é a agenda "pós-moderna"? *In*: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (org.). *Em defesa da história*: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 7-22.

XIBOM bombom. Intérprete: As Meninas. Compositor: Rogério Gaspar e Wesley Rangel. *In*: XIBOM Bombom. Intérprete: As Meninas. Rio de Janeiro: Universal Music, 1999. 1 CD, faixa 1.

APÊNDICE A

Trabalhos publicados entre janeiro e novembro de 2022
no Google Acadêmico

#	Título	Autoria principal	Formato	Natureza	Especificidade	Nível
1	(Re)Encontros preciosos de Histórias e Culturas Afro-Brasileiras: relato de uma vivência coletiva de Prática como Componente Curricular da Licenciatura em Química do IFSC Campus Criciúma	Kellen Búrigo Dias	Resumo expandido	Proposta didática	Intervenção pedagógica	Médio
2	Cerveja egípcia? Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação docente em Química	Eliete Lucia Silva	Artigo	Proposta didática	Intervenção pedagógica	Médio
3	Design de estudos de caso históricos para as relações étnico-raciais: contribuições para o ensino de química	Jucimara de Jesus Santos dos Santos	Artigo	Proposta didática	Design de estudos e caso	EJA
4	Estudo sobre educação das relações étnico-raciais no ensino de química: um panorama dos trabalhos publicados no ENEQ	Geovane de Melo Leal	Artigo	Revisão da literatura	ENEQ	n/a
5	Questões étnico-raciais e professores de química: reflexões para uma prática antirracista	Camila de Fatima Sant'Ana	Artigo	Pesquisa teórica	Limites e possibilidades de RER no EQ	n/a
6	O estado da arte da pesquisa em educação para as relações étnico-raciais no ensino de ciências da natureza na educação básica	Manuella dos Santos	Artigo	Revisão da literatura	Diversas bases de dados	n/a
7	As relações étnico-raciais no ensino de ciências nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) no período 2011-2021	Rafael Casaes de Brito	Trabalho completo	Revisão da literatura	ENPEC	n/a
8	Como o racismo estrutural impede a implementação da ERER no ensino de química?	Carla Cristina Alves Mendes	Artigo	Pesquisa empírica	Entrevista	n/a
9	A alegorização do petróleo no romance angolano A montanha da água lilás	Caio Ricardo Faiad	Artigo	Proposta didática	Material paradidático (livro)	n/e
10	Educação antirracista no ensino de química: sobre representatividade e osmose	Antônio César Batista Alvino	Artigo	Proposta didática	Intervenção pedagógica	Médio
11	A utilização da rede social Instagram como meio de divulgação científica decolonial no ensino de química pela perspectiva da midi-ação científica	Luana Pires Vida Leal	Tese	Proposta didática	Minicurso	Superior
12	Revisão sistemática de literatura acerca da abordagem da temática indígena no ensino de ciências	Vânia Costa Ferreira Vanuchi	Artigo	Revisão da literatura	Portal Capes	n/a
13	Mulheres negras nas exatas: debates em espaço de educação não formal	Gustavo Augusto Assis Faustino	Artigo	Proposta didática	Vivência intercultural	ENF
14	Desenvolvimento de dois jogos didáticos com perspectiva étnico-racial	Vitoria Karoline Arantes de Lima	Artigo	Proposta didática	Material paradidático (jogo)	Médio

#	Título	Autoria principal	Formato	Natureza	Especificidade	Nível
15	Resgate da cultura quilombola sobre plantas medicinais do cerrado no ensino de química orgânica e em uma feira de ciências	Niltônio Carrijo Flores	Dissertação	Proposta didática	Feira de ciências	Médio
16	Interculturalidade no ensino de ciências: uma revisão sistemática de literatura	Jéssica da Silva Gaudêncio	Artigo	Revisão da literatura	Methodi Ordinatio	n/a
17	Lei n° 10.639/2003: o uso didático-pedagógico de filmes antirracistas para descolonização no ensino de ciências e matemática	Carlos Luis Pereira	Artigo	Proposta didática	Filmes	Médio
18	A trajetória escolar de discentes pretas do ensino médio e técnico do IFRJ-CDUC: representatividade, perspectiva e acolhimento escolar	Izabella de Aquino Leandro	TCC	Pesquisa empírica	Trajetória escolar	n/a
19	O lúdico na radioatividade: trabalhando com a Lei n° 10.639/2003	José Guilherme Martins Siqueira	Capítulo de livro	Proposta didática	Material paradidático (jogo)	Médio
20	Decolonialidade e conteúdos cordiais: caminhos possíveis para estabelecer relações entre ensino de ciências e educação em direitos humanos	Claudia Thamires da Silva Alves	Artigo	Proposta didática	Oficinas pedagógicas	Superior
21	Invisibilidade das mulheres nas ciências como temática para formação de licenciandos em Química da UFRN	Lays Liliane da Silva Araújo Fonsêca	Dissertação	Proposta didática	Oficinas pedagógicas	Superior
22	Formação cidadã decolonial crítica: uma proposta socialmente referenciada para a Educação Científica e Tecnológica	Victor Augusto Bianchetti Rodrigues	Tese	Pesquisa teórica	Princípios pedagógicos	n/e

Legenda: n/a: não aplicável; n/e: não especificado.

Fonte: elaboração própria.

Formato: 18 x 25 cm
Fontes: Ashbury, Branding
Miolo: Papel Off-Set 75 g/m2
Capa: Cartão Supremo 300 g/m2
Impressão: Gráfica 3
Tiragem: 500 exemplares

Pedro Magalhães é soteropolitano. É licenciado em Química pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC) na mesma universidade. Atuou como professor da educação básica, superior e popular, tanto nacional como internacionalmente. Hoje, leciona no ensino médio integrado e na graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Queria estar na praia, cozinhando ou tentando tocar Os Tincoãs na flauta doce, mas deve estar planejando agora. Lê pouco, mas tem grandes esperanças de que você leia este exemplar de seu primeiro livro.

"Está tudo aí, explícito, dado, generosamente escrito. É um livro que se diz. Absolutamente ninguém precisa falar por ele".

Hélio da Silva Messeder Neto
Professor do Instituto de Química da Universidade Federal da Bahia, Brasil

"Pedro Magalhães pede diversas vezes ao leitor 'paciência e prontidão para escutar'. E é preciso de fato escutarmos".

Carolina Picchetti Nascimento
Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

"São mãos artísticas que tecem assim. Uma escrita tão linda quanto necessária, tão denunciadora quanto sonhadora, tão hermenêutica como de práxis. Isto, pensei cá para mim, só pode ser sabedoria".

Emília Afonso Nhalevilo
Professora Catedrática e Reitora da Universidade Púnguè, Moçambique

ISBN 978-65-5630-765-7